

iskolaútúra

1-12

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVII. évfolyam 2017. január-december

Bálint Anita

• 2. évfolyamos szociálpedagógia szakos hallgató, SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Berta Renáta

• pszichológia MA szakos hallgató, SZTE TÓKI Pszichológia Intézet

Bíró Ildikó

• művésztanár, Szent István Katolikus Általános Iskola, Szatymaz

Czékán Balázs

• Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola, Budapest
• Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen

Csapody Miklós

• PhD, tudományos munkatárs, Nemzeti Közszerológiai Intézet Molnár Tamás Kutatóintézet

D. Molnár Éva

• tanszékvezető egyetemi docens, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

Dombi Edina

• pszichológus, egyetemi tanársegéd, doktorjelölt, SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Eck Júlia

• egyetemi docens, Pannon Egyetem, Veszprém
• magyar- és drámatanár, Toldy Ferenc Gimnázium, Budapest

Fehér Ágota

• egyetemi tanársegéd, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

Fekete Richárd

• egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetemen Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (KPVK)

Fricz Beáta

• pszichológus, SZTE Pszichológiai Intézet

Gál Anikó

• egyetemi adjunktus, SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Gál Zita

• egyetemi adjunktus, SZTE Pszichológiai Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Hódi Ágnes

• egyetemi tanársegéd, SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

K. Nagy Emese

• egyetemi docens, Eszterházy Károly Egyetem
• Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezető

Károlyi Anna

• 2. évfolyamos szociálpedagógia szakos hallgató, SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Kasik László

• egyetemi docens, SZTE Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Katona András

• ny. főiskolai docens, ELTE BTK Történeti Intézet

Kiss Hedvig

• általános orvos, PhD-hallgató, SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet és SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

Kiss József

• Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola, Budapest

Kokas Károly

• főigazgató-helyettes, c. docens, SZTE Klebelsberg Könyvtár, Szeged

Kósa Boglárka

• 2. évfolyamos szociálpedagógia szakos hallgató, SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Kőrömi Gábor

• óraadó tanár, Pannon Egyetem, Veszprém
• drámatanár, igazgatóhelyettes, Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Budapest
• doktori hallgató, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Krausz Anita

• PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Molnár Adrienn

• pszichológia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem

Pachner Orsolya

• szakoktató, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi

Kar Szombathelyi Képzési Központ
• doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola

Pap Gábor

• zene- és drámatanár, tagozatvezető, Vörösmarty Gimnázium, Budapest
• óraadó tanár, Pannon Egyetem, Veszprém
• társulatvezető, Trainingspot Társulat, Budapest

Péter-Szarka Szilvia

• egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

Pikó Bettina

• magatartáskutató, egyetemi tanár, MTA doktora, SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet

Pléh Csaba

• vendégprofesszor, Közép-európai Egyetem Kognitív Tudományi Tanszéke

Polónyi István

• egyetemi tanár, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Probáld Ferenc

• professzor emeritus, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Schmidt Katalin Ágnes

• tanársegéd, Pannon Egyetem, Veszprém
• angol nyelvtanár, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest

Szűcs Boglárka

• 2. évfolyamos szociálpedagógia szakos hallgató, SZTE JGYPK TÓKI Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Tóth Alisa

• doktorjelölt, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem

Tóth Dorina Anna

PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola

Tóth Zoltán

• Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen
• Debreceni Egyetem TTK Kémiai Intézet, Debrecen

Viakter Olga

• oktatásszervező, neveléstudomány szakos bölcsész, SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport

Főszerkesztő:

Géczy János

e-mail: janos.geczy@gmail.com

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kohanit@freemail.hu

Somogyvári Lajos

e-mail: somogyvari_lajos@freemail.hu

Trencsenyi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Felelős kiadó:

A kiadó igazgatója

Kiadja a Gondolat Kiadó

tanulmány

Polónyi István – Tóth Dorina Anna

Békából királyfi.

A kihelyezett képzéstől a közösségi
felsőoktatási képzési központig 3

Pléh Csaba

Kategorizáció, sztereotípa, előítélet 11

**Molnár Adrienn –
Péter-Szarka Szilvia**

A serdülők iskolai éhatékonysá-
gának, aspirációinak és az iskola
teljesítményének vizsgálata
a célorientációs elmélet tükrében 19

Tóth Alisa

A színpercepció és színértelmezés
mérésnek tartalmi keretei
általános iskolás diákok körében 34

Probáld Ferenc

A földrajz tantervi helyzetének
változásai 48

**Czékman Balázs – Kiss József –
Tóth Zoltán**

Tudásszerkezet-vizsgálat online
szóasszociációs teszttel 56

Viakter Olga – D. Molnár Éva

A többségi általános iskolákban
működő speciális oktatással kap-
csolatos pedagógustapasztalatok,
-attitűdök Vajdaságban 66

Kiss Hedvig – Pikó Bettina

A problémás internethasználat össze-
függése a magányossággal közép-
iskolás és egyetemi hallgatók körében 77

K. Nagy Emese

A digitális eszközök helye
a Komplex Instrukciós Program
szerint szervezett tanórákon 86

Fricz Beáta – Gál Zita – Kasik László

A kortársbántalmazás kapcsolata
a tudatelmélettel, a szociálisprobléma-
megoldással és a szociometriai
pozícióval 8 és 10 évesek körében 98

tematikus blokk

Eck Júlia

Drámapedagógia az iskolában – ajánló 114

Körömi Gábor

Tábori szabadidős játékaink 121

Pap Gábor

Az integráció egy lehetséges formája
a művészetoktatásban:
Dramatikus zenei gyakorlatok 135

Schmidt Katalin Ágnes

Képzőművészeti alkotások felhasz-
nálása az idegennyelv-oktatásban
a drámapedagógia eszköztárának
segítségével 144

szemle

**Bálint Anita – Károlyi Anna –
Kósa Boglárka – Szűcs Boglárka –
Hódi Ágnes – Gál Anikó**
Beszámoló a XVI. Országos
Neveléstudományi Konferenciáról 156

Biró Ildikó
A digitális médiumok integrálási
lehetőségei a rajz és vizuális neve-
lésben – nemzetközi kitekintés 163

Fekete Richárd
Animáció és médiaszöveg-elemzés.
Identitásproblémák egy
Hayao Miyazaki-rajzfilmben 171

kritika

Pachner Orsolya
A játék funkcionális megközelítése 183

Dombi Edina – Berta Renáta
Hová lettek a férfiak? Megmenthető-e
a férfiszerep? A mai kor férfi körképe 195

Fehér Ágota
Tanulás és a mai információ-
technológia 198

Katona András
Ilyenek lennénk?
A külföldi tankönyvek magyarság-
képe című tanulmánykötetről 201

Kokas Károly
A történelmi regény esélyei.
Gondolatok a Sasok a viharban
című történelmi regény kapcsán 206

Krausz Anita
Kritikusan az iskolapadban 212

Csapody Miklós
A Magyar Pen Club hősora.
Az alapítástól Kosztolányi Dezső
elnökségéig (1926–1931) 215

Polónyi István – Tóth Dorina Anna

Békából királyfi

A kihelyezett képzéstől a közösségi felsőoktatási képzési központig

Ebben az írásban a felsőoktatási törvény módosításával 2015-ben létrehozott közösségi felsőoktatási képzési központ (KFKK) intézményi konstrukció – hazai felsőoktatási¹ – történeti és törvényi előzményeit tekintjük át. A hazai felsőoktatás történetében, különösen a háborút követő államszocialista időszakban, de még a rendszerváltást követően is hosszabb ideig a felsőoktatási hálózatfejlesztés, hálózatfejlődés jellegzetes elemei voltak a kihelyezett tagozatok, kihelyezett képzések, kihelyezett tanszékek, illetve intézetek, majd később konzultációs központok (jogsabályi elnevezésük: székhelyen kívüli képzések), amelyekhez az oktatáspolitikai viszonya mindig ambivalens volt. Részint tudomásul vette, sőt esetenként támogatta azok létrejöttét, részint mint a minőséget rontó felsőoktatási hálózatelemeket megpróbálta visszaszorítani. A jogi szabályozás végül is a teljes tiltásig jutott, majd nem sok időre rá mégis megjelent az addig tiltott varangy, mint délceg királyfi, a KFKK. Írásunk ezt a fejlődési utat igyekszik bemutatni.

A székhelyen kívül működő felsőoktatási egységek a rendszerváltás előtt

A székhelyen kívüli képzés szélesebb elterjedése a hazai felsőoktatás hatvanas évekbeli extenzív fejlődési korszakára nyúlik vissza.

Ladányi Andor mindjárt az elterjedés okait is leírja: „Az extenzív fejlődés, elsősorban a hatvanas évek első felében történt »nagy ugrás« (valamint a csoportérdekek érvényesülésének) következménye az intézményhálózat széttagoaltsága is, a kis hallgatólétszámú, szűkprofilú intézmények, illetve intézményi részlegek nagy száma. (...) A kis létszámú, szűkprofilú intézményekben az oktatók szakmai-tudományos fejlődésének, a racionális munkamegosztás kialakulásának, a hallgatók szellemi látóköre szélesítésének, tudományos és kulturális érdeklődésének kielégítésének lehetőségei – az esetek nagy részében – korlátozottak (sokszor az intézmény székhelye sem biztosítja a szükséges szellemi-kulturális háttérrel)” (Ladányi, 1989, 370–371. o.). Azt is hozzáteszi, hogy a kis intézmények költségigényesen üzemeltetethetők.

A vidéki főiskolák jelentős része, de több egyetemi kar is kihelyezett tagozatként vagy székhelyen kívüli képzésként kezdte történetét. Például a pécsi közgazdaságtudományi vagy a győri jogi kar, lényegében valamennyi vidéki zeneművészeti, valamint egészségügyi kar, és hosszan lehetne még sorolni (lásd erről Ladányi, 1989, 357–384. o.).

„Az önálló intézmények száma ugyan 1985 és 1987 között 58-ról 54-re csökkent, az intézmények székhelyén kívül működő karok, intézetek, kihelyezett tagozatok és egyéb,

nappali tagozatos képzést is nyújtó intézményi részlegek száma azonban 22-ről 29-re nőtt” (Ladányi, 1989, 364. o.). Sajnálkozva állapítja meg, hogy „a felsőoktatási intézményhálózat széttagoeltságának mérséklésére vonatkozó párt- és kormányhatározatok végrehajtására irányuló törekvések (...) mindezidáig teljesen eredménytelenek maradtak” (Ladányi, 1989, 371. o.).

A rendszerváltás után

Az intézmények elaprózottsága és a székhelyen kívüli részlegek száma a rendszerváltás után még inkább nőtt, hiszen az azt kiváltó lobbierők alig változtak. A nagyobb városok a szakmai, ágazati lobbikkal összefogva továbbra is a saját érdekszférába eső felsőoktatási intézmények létrehozását szorgalmazták, amihez most már nem egy párt, hanem több párt politikai erejére igyekeztek támaszkodni, sőt a nem állami fenntartók – és velük új érdekérvényesítők is – megjelentek.

„A máig legnagyobb intézményi boom évében, az 1992/93-as tanévben – az akkor létesült 15 újjal együtt – összesen 90 egyetem, főiskola működött (s ez a szám az évezred végéig lényegében konstans maradt). A hallgatói létszám azonban csak lassan növekedett,

így a felsőoktatási intézményrendszer tovább aprózódott, igen sok, jobbra kis hallgatói létszámmal működő, többnyire szakmailag szűk profilú intézmény maradt fenn, illetve jött létre” (Vágó, 2011).

„A hallgatók, szakok és intézmények számának szaporításához fűződő anyagi és presztízserdekek eredményeként, a régóta nélkülözött tanszabadság örve alatt Magyarországon álegyetemek jöttek létre, versengenek és osztozkodnak a korlátos költségvetési forrásokon, a túlterhelt vagy alulképzett oktatógárdán, a hallgatói létszámmal arányos bevételen. A felszámolás alternatívájaként egyetemmé duzzasztott főiskolák, a szakmai profilra, területi elhelyezkedésre nem tekintő adminisztratív összevonások, intézményi kényszerházasságok és kihelyezett tagozatok kusza tömkelegében éppen a minőségi követelmények sikkadtak el”.

A helyzet az ezredforduló után sem javult. A 2000-es évek elején több olyan egyetem és főiskola volt, amely nagyszámú székhelyen kívüli képzéssel, kihelyezett képzéssel vagy kihelyezett konzultációs központtal rendelkezett. (Ezek között talán a legnagyobbak a Gábor Dénes Főiskola, a Gyöngyösi Főiskola, a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. De egy-két kihelyezett képzése szinten minden kicsit is nagyobb felsőoktatási intézménynek volt.)

Egy neves egyetemi szakemberekből álló szerzői kollektíva írása szerint: „A hallgatók, szakok és intézmények számának szaporításához fűződő anyagi és presztízserdekek eredményeként, a régóta nélkülözött tanszabadság örve alatt Magyarországon álegyetemek jöttek létre, versengenek és osztozkodnak a korlátos költségvetési forrásokon, a túlterhelt vagy alulképzett oktatógárdán, a hallgatói létszámmal arányos

bevételen. A felszámolás alternatívájaként egyetemmé duzzasztott főiskolák, a szakmai profilra, területi elhelyezkedésre nem tekintő adminisztratív összevonások, intézményi kényszerházasságok és kihelyezett tagozatok kusza tömkelegében éppen a minőségi követelmények sikkadtak el” (Lányi és mtsai, 2007).

A 2011-es helyzetről a már idézett Vágó Irén így ír: „A kisebb-nagyobb városok és a felsőoktatási intézmények, illetve bizonyos társadalmi csoportok egymást átfedő érdekeinek eredőjeképpen jelenleg is igen széttagolt a magyar képzési rendszer. Felsőoktatási

intézmények 26 városban, kihelyezett tagozataik pedig további 18 településen, azaz összesen 44 képzési helyen működnek” (Vágó, 2011).

A 2012/2013. tanév adatait elemezve² hasonló helyzetet látunk. Az elemzésnél érdemes különbséget tenni a határon túli és a hazai székhelyen kívüli képzések között, mert az oktatáspolitikai eltérő prioritással viszonyult azokhoz, míg az előzőeket támogatta, az utóbbiakat diszpreferálta.

Ha részletesebben megnézzük a 2012/2013. évi felsőoktatási statisztikát, akkor azt találjuk, hogy 8 (miután a BCE-ről az agrárkarokat áthelyezték a Szent István Egyetemre, így ma már 9) magyar felsőoktatási intézménynek³ (11 karnak, illetve főiskolának) volt 9 határon túli (1 szlovákiai, 1 ukrainai, 1 szerbiai és 6 romániai) városban⁴ képzése. Összesen 13 határon túli székhelyen kívüli képzésről van szó, mindösszesen közel 1300 hallgatóval. Így egy ilyen határon túli székhelyen kívüli képzésnek átlagosan kicsit kevesebb mint 100 hallgatója volt. Nem célja ennek az írásnak a határon túli képzési helyek elemzése, de azért meg kell jegyezni, hogy azok a minőségi fenntartások, amelyek a hazai székhelyen kívüli képzésekre vonatkoznak, nyilvánvalóan igazak a határon túliakra is. (Ráadásul ez olyan problémákkal is társul, hogy vajon helyes-e magyar szaknyelven tanítani az ottanikat. Nem lehetséges-e, hogy ezzel a Magyarországra történő áttelepülésüket kényszerítjük ki, előmozdítva a határon túli magyar területeken a brain-drain, ami nemzetpolitikai szempontból sem biztos, hogy jó.)

Magyarországon összesen 45 településen folyt felsőoktatási képzés 2012-ben. Valamennyi megyeszékhelyen volt felsőfokú oktatás (bár Békéscsabán [Szent István Egyetem filiáléja], Tatabányán [Edutus Főiskola] és Salgótarjánban [Budapesti Gazdasági Főiskola képzése] 1000 alatt volt a hallgatók száma). Öt olyan település volt, ahol a képzési hely 100 főnél alacsonyabb képzési létszámú volt:⁵

- Bácsalmás (Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar 15 fő részidős),
- Kiskunfélegyháza (Szolnoki Főiskola 25 fő részidős),
- Szentgotthárd (NYME, Faipari Mérnöki Kar 9 fő nappali és 19 fő részidős)
- Orosháza (Kodolányi János Főiskola 16 nappali és 35 részidős hallgató)
- Pécel (Adventista Teológiai Főiskola 15 fő nappali, 44 részidős hallgató)

A hazai székhelyen kívüli képzések közül meglepőek a vidéki felsőoktatási intézmények fővárosi képzései. Ilyen volt 2012-ben a Kodolányi János Főiskola, amely Budapesten több (2012-ben közel 4 ezer) hallgatóval rendelkezett, mint az eredeti székhelyén Székesfehérvárott, ahol alig több mint 700 volt a hallgatólétszám (és még Orosházán is volt mintegy félszáznyi hallgatót képző képzési helye – sőt a telephelyét 2017-ben ide „helyezte át”). De a Nyugat-magyarországi Egyetem négy karának (Benedek Elek Pedagógiai Kar, Bölcsészettudományi Kar, Közgazdaságtudományi Kar, Természettudományi Kar) is volt fővárosi képzése, összesen mintegy 300 hallgatóval. Továbbá a Szent István Egyetemnek, a Szolnoki Főiskolának és a kalocsai Tomori Pál Főiskolának is volt budapesti oktatása.

És persze számos fővárosi és regionális egyetemnek volt székhelyen kívüli képzése. Például

- a BGF-nek Zalaegerszegen és Salgótarjánban,
- a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskolának Orosházán,
- a BMGE-nek Zalaegerszegen,
- a Debreceni Egyetemnek Hajdúböszörményben és Nyíregyházán,
- a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemnek Kecskeméten,
- a Magyar Táncművészeti Főiskolának Nyíregyházán,
- a Miskolci Egyetemnek Sárospatakon,
- a Nyugat-magyarországi Egyetemnek Pécsen, Szentgotthárdon, Zalaegerszegen, Pápán,
- az Obudai Egyetemnek Székesfehérváron,
- a Pannon Egyetemnek Nagykanizsán, Pápán,

- a PTE-nek Szombathelyen, Zalaegerszegen,
- a SZTE-nek Kecskeméten, Hódmezővásárhelyen,
- a Szent István Egyetemnek Budapest mellett, Szarvason, Békéscsabán.

A jogi szabályozás változása

A kihelyezett tagozat, vagy jogilag korrekt elnevezéssel a székhelyen kívüli képzés szabályozása a felsőoktatási törvényekben többször is változott.

Az 1993. évi LXXX. – a felsőoktatásról szóló – törvényben eredetileg nincs szó székhelyen kívüli képzésről. Azonban a szaporodó kihelyezett tagozatok miatt már 1996-ban belekerül a törvénybe. Az 1996. évi LXI. törvény iktatja be a 11/A. §-t, amely igyekszik megszigorítani a székhelyen kívüli képzés indítási feltételeit, lényegében az egyetemalapítás előírásait megkövetelve az indításnál. Eszerint: „11/A. § (1) Egy szak teljes képzése a székhelyen kívül (beleértve a határon túli képzést) csak abban az esetben folytatható, ha a 3–4. §-ban foglalt feltételek biztosíthatók, és a székhelyen kívüli képzéshez a szakindítási feltételei rendelkezésre állnak.” A 3–4. § az egyetem, illetve a főiskola létesítésének és működésének feltételeiről szóló jogszabályi hely.

Az elaprózódás és a kihelyezett tagozatok száma azonban tovább emelkedett.

Az elaprózott intézményhálózat racionalizálására hozott 1999. évi LII. törvény (a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról) indoklása azt írja, hogy: „Az Ftv. 1996. évi módosításakor már felmerült a kihelyezett képzések szabályozásának igénye (Ftv. 11/A. §), de egyértelmű intézkedések hiányában a helyzet nem változott. A regionális szükségletekhez is jobban igazodó új felsőoktatási intézményhálózat létrejött, a minőségbiztosítás érdekei és a felesleges párhuzamosságok kiküszöbölése is indokoltá teszi annak szabályozását, hogy székhelyen kívüli képzés csak kar szakmai irányítása alatt, önálló akkreditációt követően, miniszteri engedéllyel működjön.”

Később a felsőoktatási törvény 2000. évi módosítása (2000. XCVII. törvény 21. §) definíciót is ad a székhelyen kívüli képzésre. „124/E. § E törvény alkalmazásában v) székhelyen kívüli képzés: valamely szakindítási engedéllyel rendelkező alapképzési szaknak olyan képzése, amelynek során az oktatás (konzultáció) és/vagy a vizsgáztatás (beleértve a záróvizsgát is) részben vagy teljes egészében a képzést folytató egyetem/főiskola székhelyén (karokra tagozódó, több városban működő intézmény esetében az egyetem/főiskola karainak működési helyén) kívül folyik.”

A 2005. évi felsőoktatásról szóló CXXXIX. törvény a működés megkezdésének engedélyezése részeként határozza meg a székhelyen kívüli képzés feltételeinek vizsgálatát is [15. § (8)]. Az alapító okiratnak is része kell legyen a székhelyen kívüli képzés [16. § (1)]. Ez a törvény is definiálja a székhelyen kívüli képzést (bár az előzőhöz képest meglehetősen felületesen). 147. §: „37. székhelyen kívüli képzés: a felsőoktatási intézmény működési helyén (székhely, telephely) kívül részben vagy egészben folyó felsőoktatási képzés.”

A 2011. évi – nemzeti felsőoktatásról szóló – CCIV. törvény igen határozott lépést tesz a székhelyen kívüli képzés szabályozásának kérdésében. A 67. § (5) egyértelműen leszögezi, hogy „Magyarországon folytatott alap- vagy mesterképzésként – csak a felsőoktatási intézmény székhelyén vagy telephelyén folytatott képzés indítása engedélyezhető”. Sőt azt is szabályozza, hogy „a 2010. január 1-jén már folyamatban lévő székhelyen kívüli alap- és mesterképzések tekintetében (...) a képzésre felvett hallgatók a felsőoktatási intézményben tanulmányaikat változatlan feltételek mellett fejezhetik be, a székhelyen kívüli képzésre új hallgató azonban már nem vehető fel” [112. § (3)].

Viszont akárcsak a korábbi felsőoktatási törvények, ez is úgy szabályoz, hogy magyar felsőoktatási intézmény – ha az adott ország jogrendje lehetővé teszi – Magyarország te-

riületén kívül székhelyen kívüli képzést szervezhet. A törvény értelmezésében „székhelyen kívüli képzés: a felsőoktatási intézmény működési helyén (székhely, telephely) kívüli településen részben vagy egészben folyó felsőoktatási képzés” (108. § 33).

Négy év múlva azonban gyökeres fordultnak lehettünk tanúi, a 2011. évi felsőoktatási törvény 2015. évi (2015. évi CXXXI. törvény) módosítása beiktat egy új bekezdést, amely lényegesen átértelmezi az eddigi szigorú tiltást. A 14§ (2a) bekezdése szerint „a felsőoktatási intézmény

a) székhelyén, telephelyén,

b) *megállapodás alapján közösségi felsőoktatási képzési központban,*

c) a 78. § (1) [azaz a határon kívüli képzést engedélyező szabály] bekezdésében meghatározott esetben székhelyén kívül,

d) *fenntartói egyetértéssel kötött megállapodás alapján az azonos fenntartó által fenntartott más felsőoktatási intézmény székhelyén, telephelyén,*

e) szakirányú továbbképzés esetén székhelyén kívül is,

folytathat tevékenységet” (kiemelés: szerzők).

Székhelyen kívüli képzés tehát a 2011-es eredeti törvény szabályozásával szemben mégiscsak folytatható – az eddig is lehetséges határon túlin kívül – abban az esetben, ha a fenntartó hozzájárul, hogy két saját intézmény azonos helységben oktasson, továbbá KFKK esetében, valamint szakirányú továbbképzésre vonatkozóan. Ez meglehetősen pálfordulás a korábbi teljes tiltáshoz képest.

A felsőoktatási stratégia és a KFKK

2014-ben megjelent a kormány felsőoktatási stratégiának nevezett anyaga „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” (Fokozatváltás 2014), majd 2016-ban ennek egy továbbfejlesztett változata „Fokozatváltás a felsőoktatásban Középtávú szakpolitikai stratégia” (Fokozatváltás, 2016) címmel.

Mindkét anyag azt hangsúlyozza, hogy „az intézményrendszer struktúráját és működését oly módon szükséges átalakítani, hogy azt az együttműködés és feladatmegosztás jellemezze, az értelmetlen és gazdaságtalan lokális versengés helyett (...). A cél az ország térszerkezetéhez igazodó, hatékony és eredményes intézményrendszer kialakítása és ennek pozicionálása a Kárpát-medencében, illetve Európában” (Fokozatváltás, 2014, 39. o., illetve Fokozatváltás, 2016, 35. o.).

Mindkét anyag némileg ellentmondásos a székhelyen kívüli képzést illetően, mert részint azt hangsúlyozzák, hogy a cél „a felsőoktatási intézményhálózat racionalizálása, Magyarország térszerkezetéhez igazodó, hierarchikus, a minőségjavulás irányába ható, versenyhelyzetet teremtő intézményrendszer kialakítása” (Fokozatváltás, 2014, 43–44. o.). Máshol pedig azt írják, hogy „a hazai intézményhálózat potenciálisan alkalmas harmadik missziós szerepkörének betöltésére. Erőssége a széles területi lefedettség székhelyek és telephelyek vonatkozásában, ami csak egy-két megyében kíván erőteljes beavatkozást (Nógrád és Békés megye)” (Fokozatváltás, 2014, 34. o.). Máshol pedig arról van szó, hogy mégiscsak vannak olyan hátrányos helyzetű térségek, ahol az értelmiség megtartása és a gazdasági versenyképesség növelése szükségessé teszi új képzések telepítését. Mint írja, az anyag „a hátrányos helyzetű régiók versenyhelyzetének javítása érdekében a közösségi felsőoktatási képzési központ modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást és széles körben, magas minőségben teszi elérhetővé azokat az ismereteket, amelyek megfelelő alapot jelentenek a tudásgazdaságban való teljesítéshez” (Fokozatváltás, 2016, Helyzetelemző rész: 22. o.). Majd így folytató-

dik a szöveg: „Az Nftv. [2011. évi felsőoktatási törvény] 2015. júliusi módosításával létrejött új szervezeti forma, a *közösségi felsőoktatási képzési központ a felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet (...)*” (saját kiemelés).

Nem teljesen világos, hogy miért is nem székhelyen kívüli képzés ez, hiszen az oktatokat a felsőoktatási intézmény adja (akárcsak bármely kihelyezett tagozatnál) és a helyszínt és egyéb infrastruktúrát pedig „a helyi társadalom, helyi gazdaság igényei alapján”. Az, hogy a KFKK fenntartója „a helyi felsőoktatás megteremtésében elkötelezett önkormányzat, gazdálkodó szervezet, esetleg egyház” – ez sem újdonság, hiszen a legtöbb székhelyen kívüli képzés éppen azért jött létre, már az államszocializmusban és azután is, mert az elkötelezett önkormányzat, az ágazati és politikai lobbik azt kimódolták, és sok esetben anyagilag is támogatták.

A végeredmény tehát nem székhelyen kívüli képzésnek nevezett székhelyen kívüli képzés, a KFKK. A törvény így határozza meg (108. § 23a.): „Közösségi felsőoktatási képzési központ: felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptevékenység, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit.”

És emellett megmarad – bár a stratégiai anyagokban nem sok szó esik róla – a „fenntartói egyetértéssel kötött megállapodás alapján az azonos fenntartó által fenntartott más felsőoktatási intézmény székhelyén, telephelyén” folytatható székhelyen kívüli képzés.

Nem véletlen, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság igen határozott állásfoglalásban tiltakozott a konstrukció ellen. Mint észrevételeikben írják: „*Nem értünk egyet azzal, hogy a felsőoktatási intézmények székhelyükön és telephelyeiken kívül, »közösségi felsőoktatási képzési központban« is képzéseket folytathassanak. Egy ilyen változtatás a felsőoktatás minőségét tekintve még a (korábban megszüntetett) székhelyen kívüli képzéseknél is rosszabb megoldást jelentene, s országszerte »sufni egyetemek« kialakulásához vezetne. Ugyancsak nem értünk egyet azzal, hogy a felsőoktatási intézmény azonos fenntartó által fenntartott más felsőoktatási intézmény székhelyén, telephelyén képzést (»tevékenységet«) folytathasson. Ez óhatatlanul a – kormányzat által egyébként csökkenteni kívánt – képzések számának növekedését, a felsőoktatás átláthatóságának romlását, a hallgatói-felhasználói tájékozódás és tisztánlátás megnehezítését jelentené*” (A MAB észrevételei 2015. Kiemelés: eredeti anyag). Majd így folytatják: „Nem értünk egyet azzal a célkitűzéssel, hogy a felsőoktatási intézmények *egymás infrastruktúráját használva* közös képzéseket indítsanak. (...) Hozzáteesszük, hogy ez a célkitűzés ellentétben áll a koncepció több más célkitűzésével, így a képzések számának csökkentésére irányulóval (...), továbbá a profiltisztítás és specializáció általános célkitűzésével” (uo. Kiemelés: eredeti anyagban). A MAB észrevétele még egyszer visszatér a KFKK-konstrukcióra: „A »közösségi felsőoktatási képzési központ« (...) a MAB álláspontja szerint *elhízázott koncepcionális elem*.” A MAB itt idézi a testület korábbi észrevételét, miszerint „Meglépődéssel olvastuk a tervzetben a *közösségi főiskola* intézménytípus értelmezését, mely szerint nem a meglévő intézmények közül válna néhány a profiltisztítás és specializáció révén közösségi főiskolává, hanem ezek új intézmények, illetve más intézmények új képzési helyszínei lennének. (...) Ez lényegében a korábban megszüntetett, magyarországi székhelyen kívüli képzések lehetőségének visszaállítása lenne, mellyel nem értünk egyet. A képzések minősége szempontjából kifejezetten aggasztónak tartjuk az inter-city professzorok, utazó oktatók számának ennek kapcsán várható emelkedését” (uo. Kiemelés: eredeti anyagban).

Valós és kikényszerített célok

A hazai felsőoktatás történetében számos példát találunk arra, hogy a települési, térségi, a gazdasági és az akadémiai lobbierők határozták meg alapvetően a hálózatfejlődést, sokkal inkább, mint a céljai érvényesítésében meglehetősen gyenge oktatásirányítás. Talán úgy is fogalmazhatunk, hogy a hazai felsőoktatási intézményhálózat az elmúlt hetven évben meghatározóan a települési, térségi, a gazdasági és az akadémiai lobbierők érdekharcra nyomán formálódott, amihez a mindenkori oktatásirányítás leginkább csak statisztált. (Meghaladja ennek a dolgozatnak a témáját a részletes elemzés, de hosszan lehetne a példákat sorolni a viszonylag közelmúltból is: a Kaposvári Egyetem létrehozásától, a Pécsi Tudományegyetemtől kevesebb mint 70 kilométerre, a Széchenyi István Egyetem jogi és gazdasági karának – ami jogi és gazdaságtudományi karok túlzott száma miatt egyébként nyilvánvalóan felesleges – létrehozásán át, a budapesti szakegyetemek elmaradt integrációjáig, illetve látszatintegrációjáig, az egyes egyetemek [pl. Kertészeti, Állatorvosi stb.] ide-odacsatolgatásáig, stb. stb.)

A kihelyezett tagozatok, székhelyen kívüli képzések ebben az érdekharcok által befolyásolt hálózatfejlődésben fontos szerepet játszottak, részint a települések felsőoktatási célkitűzéseinek megvalósításában, részint a felsőoktatási intézmények hallgatókért folytatott versenyében. A törekvések vesztese az állam, pontosabban az adófizető és a hallgatók. Az adófizető, mert az elaprózott intézményhálózat rossz hatékonysággal, drágán működtethető. És a hallgatók, mert a kis felsőoktatási fiálék az oktatás minőségét illetően is rossz hatékonyságúak, legfeljebb mutatóban oktatnak ott valóban intercity professzorok, sokkal inkább az odazavarható alacsonyabb oktatói kategóriák és tudományos minősítés nélküli helyi erők.

A tömeges felsőoktatásban persze a minőség relatív dolog, hiszen amikor a fiatal korosztályok harmada, fele, sőt egyes fejlett országokban hamarosan kétharmada kerül be a felsőoktatásba, akkor nyilvánvalóan olyanok is bejutnak, akik az elit felsőoktatásba aligha kerülnének be tanulmányi teljesítményük alapján. A fejlett felsőoktatással rendelkező országokban a felsőoktatásba bekerülő szerényebb iskolai előmenetellel rendelkező fiatalok számára léteznek olyan felsőoktatási fokozatok, amelyek elősegítik felzárkózásukat, ilyen például a community college, a közösségi főiskola, amely név a KFKK konstrukció előképében még a tervezetekben szerepelt.

A community college azonban egészen más konstrukció, mint a KFKK, ugyanis annak az a célja, hogy felkészítsen a felsőoktatási alapképzésre, vagy ha az nem sikerül, akkor is adjon valamilyen ismeretet, műveltséget hallgatóinak. A hazai felsőoktatási rendszerben nincs ilyen fokozat (a felsőoktatási szakképzést sem tekinthetjük annak, mivel hiányzik belőle a felzárkóztató elem). De a KFKK-k nem felzárkóztatnak, hanem alapképzéseket nyújtanak. Főleg részidős képzésben. Tehát nálunk úgy oldódik meg a hátrányos helyzetű, gyengébb iskolai előmenetellel rendelkező fiatalok képzése, hogy a beiskolázásnál a hátrányos helyzet miatt kiegészítő pontokat kapnak, hogy bejussanak, majd egy meglehetősen alacsony színvonalú, alacsony kontakt óraszámú részképzésben, alighanem alacsony követelmények mellett megvalósult diplomát (lásd erről Polónyi, 2012: Álkreditek, áldiplomák).

Miközben a tömegesedő felsőoktatás nyomán és a társadalmi igazságosság, a társadalmi mobilitás okán is nélkülözhetetlenül szükség van a hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatásba kerülésének, diplomaszerezésének elősegítésére, azonközben ennek egy alacsony minőséggel történő megvalósítása nyilvánvalóan álstratégia. Valódi közösségi főiskolákra lenne tehát szükség, amely a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkózását és a felsőoktatásba történő bevezetését szolgálja (lásd erről Polónyi, 2008).

A KFKK-konstrukcióban azonban nem a hallgatók érdeke dominál – bár lehet, hogy a konstrukció felmerülése során még ez az elképzelés is szerepelt –, hanem helyette a települések és a gazdaság szereplőie, még ha a hátrányos helyzetű települések és gazdasági régiók érdeke került is előtérbe.

Befejezés helyett

A székhelyen kívüli képzés sokáig a rút béka volt, mint az extenzív felsőoktatás-fejlődés egyik minőségromboló eleme. A rendszerváltás előtt és után számos párt- és kormányhátország, valamint törvény kívánta visszaszorítani, sikertelenül. Sikertelenül, mert a székhelyen kívüli képzések egyik alapvető mozgatórugója a települések presztízstörekvése, amely gyakran találkozott a szakmai és akadémiai lobbik ambícióival, a felsőoktatási intézmények terjeszkedési szándékával, és a párt, illetve pártok területi érdekképviselőinek becsvágyával.

A legutóbbi visszaszorítási kísérlet a 2011. évi felsőoktatási törvény volt, amely megtiltotta a székhelyen kívüli képzést, legalábbis itthon, a határokon belül. A rút varangy azonban néhány év alatt délceg királyfivá alakult az oktatáspolitikai csókja nyomán, mivel kiderült, hogy az ország felsőoktatási területi lefedettsége, valamint a hátrányos régiók versenyképességének fejlesztésére való törekvés nélkülözhetetlenné teszi a székhelyen kívüli képzéseket, amiknek nevét először közösségi főiskolára, majd közösségi felsőoktatási képzési központra változtatták.

Félő azonban, hogy az új nevű székhelyen kívüli képzés prioritizálásának a minőség és így a hallgatók lesznek a vesztesei. És az érdekkijárók ismét felülkerekednek, a minőségért aggódók és a valódi hátránykompenzálásra várók pedig háttérbe szorulnak.

Irodalomjegyzék

A MAB észrevételei az *Egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról* című előterjesztés 2015. április 17-i tervezetéhez. http://www.mab.hu/web/doc/hirek/150420_EgyesFOTvcsomag_MABveghlonlap.doc

Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai 2014. <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1s%20koncept%C3%B3.pdf>

Fokozatváltás a felsőoktatásban Középtávú szakpolitikai stratégia 2016. <http://www.kormany.hu/download/3/18/e0000/20161202%20Fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20a%20fels%C5%91oktat%C3%A1sban%20k%C3%B6z%C5%A9pt%C3%A1lv%C3%BA%20strat%C3%A9gia.pdf>

Ladányi Andor (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet, Budapest.

Lányi András, Lovas Rezső, Náray-Szabó Gábor és Pákozdi Imre (2007): *Tézisek a felsőoktatásról. Élet és Irodalom*, 2007. augusztus 3.

Polónyi István (2008): Tömegesedés és esélykiegyenlítés a hazai felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 8–9. sz. 45–56.

Polónyi István (2012): Álkreditek – áldiplomák? *Iskolakultúra*, 22. 10. sz. 3–10.

Vágó Irén (2011): A felsőoktatási intézményrendszer. In: *Felsőoktatás – Adatok és tendenciák*. OFI. <http://ofi.hu/tudastar/felsooktatasi-110209>

Jegyzetek

¹ A hazai felsőoktatási történeti és törvényi kitétel azért került itt kihangsúlyozásra, mert a KFKK előzményeinek azonosítható több más vonulata is, például a népfőiskolákhoz, a Community College-okhoz vagy a felnőttképzéshez köthető megközelítés.

² Sajnos írásunk készítésének idején, 2017 első hónapjaiban ennél nincs frissebb felsőoktatási statisztika.

³ BCE, BGF, DE, Edutus Főiskola, KGRE, KF, NYF, és a Sárospataki Református Teológiai Akadémia.

⁴ Beregszász, Csíkszereda, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyvárad, Nyárádszereda, Székelyudvarhely, Zenta, Révkomárom.

⁵ Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Statisztika 2012/2013.

Pléh Csaba

Kategorizáció, sztereotípia, előítélet*

Nem az ünnepelt munkásságáról fogok beszélni, nem azt fogom értékelni vagy értelmezni, hanem annak egy olyan oldalát, amelyet mindannyian ismerünk, az előítélet és a sztereotipizáció megközelítését a mai kognitív pszichológiában. Ám mielőtt erre rátérnék, hadd mondjak két személyes mozzanatot Csepeli Györgyről, az ünnepelt-ről. Az egyik mozzanat valóban személyes, a másik inkább szakmai.

A személyes az, hogy én Csepelit nem ismertem még, amikor már ismertem a „Csepeli klánt”. Hogyan lehetséges ez? Úgy, hogy 1962 óta járok a Lukács uszodába. Gyuri bátyja, Csepeli Miklós már akkor, a 60-as évek elején a terasz császára volt. Hölgykoszorúban ült ott. Mi, serdülő gimnazisták nemcsak ezt tiszteltük benne, hanem azt is, hogy a *Magyar Nemzet* bridszrovatának vezetője volt. Az egyetlen polgári értelem-ben vett bridszrovat egész Kelet-Európában csak a *Magyar Nemzet*-ben létezett, s Gyuri bátyja volt annak a szerkesztője. Ez már egy kicsit átkapcsol Gyurihoz. Később, egyetemistaként is jártunk a Lukácsba, akkor már évfolyamtársnőkkkel, s maga Gyuri is a nők bálványa volt, nemcsak a bátyja. Évfolyamtársnőim Csepeli erotikus piaci értékét tárgyalva arról beszéltek, 1965–66-ban, hogy majd ugyanolyan potrohos, pocakos lesz, mint a bátyja. Sokat elmond az akkori pesti bölcsészlányok kriticismusáról, hogy mind Gyuri, mind bátyja ma is elég szilfid. Miklós továbbra is a magyar bridszélet egyik vezetője. S éppen mostanában írtak közös könyvet a polgári család arisztokratikus előtörténetéről (*Bruckner, Csepeli és Csepeli*, 2014).

A szakmai mozzanat lényege: Csepeli György(1971) első munkáját szakdolgozata alapján Dosztojevszkijről írta, éppenséggel arról, hogy Dosztojevszkij nem túl jó pszichológus. Van vigasz, a tudomány fejlődik, Dosztojevszkij újra nagy téma nemcsak az irodalompszichológiában, hanem a motivációs pszichológiában is, s a mai felfogás szerint Dosztojevszkij nagyon jó pszichológus volt (*Willems és Jacobs*, 2016). Érdemes tehát visszatérni a témához.

A kategorizáció két hagyománya

Abból indulok ki, hogy a kategóriák kutatásának két útja van, mint az 1. táblázat összefoglalja. Az egyik a szociológiában kultivált társadalomtudományi út, amely Durkheimtől indul (*Durkheim és Mauss*, 1901). Társas utat prezentál, amelyben minden emberi kategorizáció végső soron társas kategorizációkra megy vissza, s mint egy évszázad társadalomtudománya bizonyítja, sok emberi csoportközi problémánk ebből fakad. A modern világban, az empirikus tár-

1. táblázat. Az emberi kategorizációs kutatás két útja

| Jellemző | Társadalmi | Kognitív evolúciós |
|-------------|----------------------|--------------------|
| Alapja | társadalmi besorolás | elemi észlelés |
| Érvényesség | kulturálisan relatív | egyetemes |
| Értékek | csoportérték | semleges |
| Gondjai | merev | lágú és merev is |

* Előadás a *Csepeli 70* konferencián, WJLF Budapest, 2016. február 20.

sadalomtudományi kategóriakutatás fellendülésével ez a koncepció egyben kriticiista felfogássá is válik, önkritikus lesz, s azt mondja, hogy éppen ezeknek az emberi eredetű kategóriáknak a kényszerítő használata miatt állandó kategóriakritikus attitűdre van szükségünk, mert különben csoportok szimbolizációs harca lép fel, s elvész az egyéniség. Elvész az individualizáció, ezek az avított vagy atavisztikus kategorizációs mechanizmusok megakadályozzák mindannak érvényesülését, ami a modern európai társadalomfejlődésben olyan központi mozzanat. Ráadásul, hangzik az önkritika, amikor emberek sorolunk be, nemcsak az individualitás tűnik el, hanem dologiasítunk is, s ezzel megnyílik az az út, amely valami lényegit lát a kategóriákban, s ezzel elvisz a sztereotípiák erdejébe.

A másik vonal a kategóriák kognitív kutatása. A mai kognitív kutatás különböző utakon indulva, az észleléstől a nyelvig, az emberi kategorizációt különleges teljesítménynek tartja. Vagyunk sokan, akik úgy gondolják, hogy kognitív értelemben az ember szembeállítása (ha ez a jó kifejezés) más főmlősökkel, éppenséggel a kategorizáció emberi fölényével és különlegességével kapcsolatos (Harnad, 1987). Néhány adatot is megmutatok; nem saját adatokat, hanem irodalmi adatokat. Megkísérlem végül ezt a két szemléletet valahol párhuzamosítani és szembeállítani egymással. Előadásom végén pedig egy kicsit arról is szólnék, hogy a kategóriák szerkezete miként jelenthet valamiféle kiutat, a kritikus társadalomkutatás és a kognitív pszichológusok elég szenvtelen kategóriaelfogása között.

A társadalomtudományi kategóriakoncepció

A társadalomtudományhoz kapcsolódó *klasszikus kategóriaelfogás* az egyik alapvető minta. A kategóriák alapvetően vagy társadalmi eredetűek, vagy valahol az emberek társas besorolásából, igényéből fakadnak. A kategóriák relativisztikusak: a különböző kultúrákban nagyon eltérőek lehetnek, ebben az értelemben relativisztikusak. Az egyediesítést nehezítik, csoportértékek kapcsolódnak hozzájuk, s miközben az irányzat képviselői büszkén vallják, hogy a kategóriák társadalmi eredetűek, azt is látják, hogy a kategóriák megmerevednek, ezért azután a modern, mobilisabb világban nem megfelelőek.

Ezzel szemben a *kognitív és evolúciós felfogás* azt mondja, hogy a kategorizációs rendszerek nem társadalmi besorolásokból, hanem elemi észlelési mechanizmusokból indulnak ki, s többé-kevésbé egyetemesek. Például a maja bennszülöttek kategorizációs rendszere és a heidelbergi egyetem medikusainak kategorizációs rendszere szerkezetét tekintve ugyanolyan (Atran, 1998). Ez nagyon megkérdőjelezi a relativisztikus felfogást. Az univerzalisztikus felfogás a társadalomtudományok számára aggasztó, mert merevnek tűnik, s ezzel a modernizációs emberkép akadályának. A kognitív tábor egy része viszont éppen a relativizmust tartja aggasztónak, folytonosságot lát a társadalom áthatja kategóriáinkat felfogás és Big Brother között.

Az a gondolat, hogy a kogníció átítatja az észlelést, összetartozik egy tudományfilozófiai ideával (s történetileg is kötődik hozzá), mely szerint elméleteink átfogóan megszabják megfigyeléseinket; azzal az antropológiai elképzeléssel, hogy értékeinket egészében kultúránk szabja meg; azzal a szociológiai gondolattal, hogy episztemológiai elkötelezettségeinket, ideértve különösen a tudományt, egészükben osztályhelyzetünk determinálja; s azzal a nyelvészeti ideával, hogy metafizikánkat minden részletre kiterjedően meghatározza szintaxisunk. Mindezek az ideák egyfajta relativista holizmusra mutatnak... *gyűlölöm a relativizmust...* Ha vannak képességek és modulok vannak, akkor nem minden befolyásol minden mást; nem minden plasztikus. (Fodor, 1996, 205–206. o.)

Most antikvárius leszek, mert miközben mai kognitív kutatásokról fogok új hangsúllyal beszélni, Durkheim és Mauss (1901) évszázados munkájához megyek vissza. Durkheimék ún. primitív osztályozási mintákat mutatnak be, természeti népek csoportkategóriáit.

Óriási filológiája van annak, hogy a példáik antropológiailag pontatlanok, illetve félrevezetőek, hogy technikailag nem pontosak, nem mindig megbízhatóak. Évszázaddal későbbi angol fordítójuk, Needham (2009) jól összegzi ezt az irodalmat. Számunkra azonban nem ez az érdekes, hanem annak hangsúlyozása, hogy náluk az első logikai kategóriák valójában *szociális kategóriák*. A dolgok első osztályai az emberek azon osztályai, akikhez az emberek kapcsolódnak. A logikai hierarchia a társadalmi hierarchia egyik aspektusa. A társadalmi (és logikai) hierarchiában három szintet különböztetnek meg, mint törzs, klán, nemzetség. Ezek a törzsi besorolások hierarchikusak, mint amilyen majd a tudomány lesz. A szociológiatörténet felfogásukat szociocentrizmusként emlegeti. A természeti osztályozási rendszerek kiindulópontja nem az egyén s nem az egyéni érzéki tapasztalat, hanem a társadalom, és a természetet is a társadalomnak megfelelően osztályozzuk. Például, ha te a sasok nemzetségébe tartozol, akkor ilyen vagy olyan állatokat kell enned, ilyen vagy olyan eszközöket kell használnod és így tovább. „Az első természeti rendszerek kiindulópontja nem az egyén, hanem a társadalom... Az első logikai kategóriák szociális kategóriák, a dolgok első osztályai emberek osztályai, akikhez ezek kapcsolódnak” (*Durkheim és Mauss*, 1901, 45, 43.o.). Mindennek megfelel egy területi besorolás is. „Nemcsak hogy pontosan megfelel a dolgok területi besorolása és a társadalom klánokba sorolása, de ezek elválaszthatatlanul összekapcsolódnak s átszövődnek” (uo. 25. o.).

Miközben diadalmasan s pozitív mondandóval érvényesül az a hagyomány, mely szerint maga a kategorizáció átfogó emberi képessége emberek besorolásából indul, a társadalomtudományban megjelenik a kategorizáció eredményeinek kritikája is. Csepeli (1980, 1998) saját és monumentális fordítói munkáiban is, mint pl. Allport (1999) előítéleteknyvében, bemutatja azt az önkritikus felfogását ennek a szociális kategorizációs elméletnek, amely egymásra vetíti az előítélet, a sztereotípiák és a kategorizáció fogalmát. Az előítéletekkel az a gond, hogy önfenntartó értékteli általánosítások, melyek szelektív osztályozást indukálnak, a sztereotípiákkal az a gond, hogy az egyeddel szemben a kategóriák túlzott erejét mutatják, s maguk a kategóriák is, s éppen az emberre vonatkozó kategóriák a társadalmi értéknek tartott individualizációhoz képest mindig kétséssel kezelendők a társadalomtudós kritikai fegyverzetével. Természetesen tudjuk, hogy e kétség közepette – hiszen maguk a kétséget megfogalmazók is elég művelt emberek voltak, s tudták, hogy a görögök és a rómaiak óta hangsúlyozzuk, hogy *individuum est ineffabile*, az egyedi kimondhatatlan. Miközben küzdünk a kategóriákkal, eközben tudjuk, hogy maga az egyén eléggé elillanó és nem meghatározható dolog.

Miközben diadalmasan s pozitív mondandóval érvényesül az a hagyomány, mely szerint maga a kategorizáció átfogó emberi képessége emberek besorolásából indul, a társadalomtudományban megjelenik a kategorizáció eredményeinek kritikája is.

Hogyan gondolkodik a mai kognitív pszichológia a kategóriákról?

A kategóriákról szólva a mai kognitív pszichológia kiinduló mozzanatként azt hangsúlyozza, hogy a kategorizáció folyamatai nagyon elemiek, biológiai alapúak és nagyon erősek, kivédhetetlenek. A rendszer építkezését tekintve pedig a kategóriák egyetemesek (*Atran*, 1998). A legérdekesebb rejtett üzenet a szociálpszichológusok számára, hogy számos kategorizációs rendszer már csecsemőknél is igen erőteljesen jelen van, illetve már az első öt évben kifejlődik.

A beszédészlelés példája mutatja a kategorizáció elkerülhetetlen erejét, amely eredetileg Lieberman és mtsai (1957) munkáiból származik, a kategorizáció megkülönböztetés vesztő

jellegét mutatja be, amit az 1. ábra illusztrál. A vízszintes tengelyen láthatóan egy fizikai paramétert (a hangerő maximum megjelenési idejét) variáljuk, miközben a személyek azt a feladatot kapják, hogy mondják meg, hogy azt hallják-e, hogy „ba” vagy azt, hogy „pa”. Azt találjuk, hogy sokáig b-t hallanak, majd sokáig p-t, s a kettő közötti bizonytalansági szakaszok nagyon kicsik lesznek. A beszédészlelés egy olyan furcsa rendszer, amelyben a kategóriába sorolás felülírja az egyébként meglevő diszkriminációs

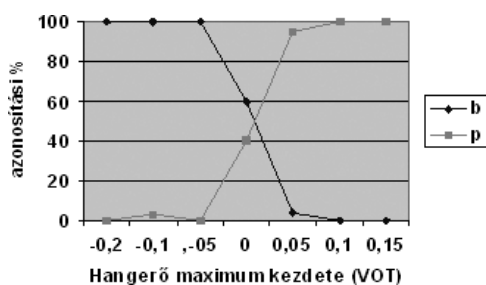
teljesítményünket. Ha jelentés nélküli hangokat adunk az embereknek, nagyon finoman meg tudják különböztetni azokat egymástól. Amikor beszédhangokat hallanak, akkor ezeket már nem tudják megkülönböztetni. Azóta sok vita van e hatás részleteiről, mennyire előre beépített a beszédhalló rendszerbe, s mennyire befolyásolja a tapasztalat (Goldstone, 1994).

A kategóriák egyetemességéről. Scott Atran (1998) sok izgalmas kutatást végzett biológiai taxonómiai rendszerekről. Növények osztályzásáról (ami nálam kb. az, hogy fű, fa, virág vagy fű, fa, bokr) különböző, mexikói, amazóniai őslakosoknál, valamint amerikai és német egyetemistáknál. Arra az eredményre jutott, hogy a biológiai taxonómiák kognitíven kezelhető módon, nagyjából mindig három szintet követnek, és a struktúrájuk meglehetősen egyetemes.

Medin és Atran (2004, 980.o.) számos vizsgálatukat összegezve kiemelik, hogy egy-egy elvek vannak a 'folk-biológiai osztályozásban', ezek beállítása azonban tapasztalatfüggő. „A folk-biológiai rendszertan alapszerkezete egyetemes. Kiindulópontjai az észszenciálisnak tekintett általános fajok, melyek további egymásba ágyazott csoportokba rendeződnek, s ezek a felrendelt és alárendelt csoportok néhány végső szintbe rendeződnek. Ugyanakkor a tapasztalat s a szakértelem variációi befolyásolják, hogy hogyan használjuk ezt a szerkezetet a természet értelmezésére. [... Ennek a tapasztalatfüggésnek egyik esete, hogy] a törzsek fogalmi tartalmát befolyásolhatják a tapasztalat és a célok. Különösen így van ez alárendelt szinteken, a generikus szint alatt, ahol a népi rendszer gyakran perceptuális szembeállítású kontrasztokba rendeződik, melyeknek hasznuk is van (pl. *zöldhagyma*, *vöröshagyma*, *fokhagyma*).”

Mindez azért érdekes és izgalmas szembeállítva a Durkheim és Mauss elindította vonallal, mert Atran abba a táborba tartozik, amelyik azt hirdeti, hogy az embernek valójában különböző tárgyi területekre és életterületekre specializálódott kategorizációs mechanizmusai vannak. Az egyik legfontosabb terület természetesen a növények kategorizálása. Atran, Medin és Ross (2004) azt is bemutatja, hogy e téren a természettől távolodva romolhat is a teljesítményünk. Ezt a tartalomspecifitási gondolatmenetet kiterjesztve, számos neurobiológus hirdeti azt, hogy valójában specifikus kategóriák vagy kategorizáló rendszerek vannak magában az emberi idegrendszerben, s ezek közül az élővilág taxonómiája vezet.

Ehhez kapcsolódik egy másik mozzanat, az, hogy maga a kategóriákba sorolás kiépítése rendkívül gyors folyamat, önkényesnek tűnő besorolásoknál is. Embereket és csimpánzokat összehasonlítva, az emberek a kategóriákba sorolásban két nagyságrenddel gyorsabbak, mint a csimpánzok. Egy embergyereknek megtanítani azt, hogy egy tárgy típusa neve *mutató*, elég, ha négyszer, ötször megmutatjuk neki, és tudni fogja (Lukács, 2014). Egy csimpánznak ötszáz társításra van szüksége az megtanulni, hogy ez külön kategória. Ugy tűnik, hogy a kategóriába sorolás rendkívül kitüntetett emberi teljesítmény.



A hangerő maximum variálásával a kategóriális észlelés hirtelen vált át zöngésről (b) zöngétlenre (p) (Lieberman és mtsai, 1957)

Mi van a babáknál?

A babák tekintetében két gond van a szociológus szemében: esszencialisták, és igen erős náluk az ingroup preferencia. Egy másik fontos mozzanat, amelyet két magyar kutató, Csibra Gergely és Gergely György (2009) mutatott ki, hogy az embergyerekek, szemben a csimpánzokkal és valójában még a kutyákkal is, mindig generikusan tanulnak. Mit jelent a generikus tanulás? Ha mutatunk a gyermeknek egy mozgó négylábút, és azt mondjuk rá, hogy „kutya”, akkor az embergyerek nem azt fogja gondolni, hogy ez ennek a kutyának a személyneve, hanem hogy közepes általánosítási szinten, ha mutatunk neki egy másik kutyát, azt fogja gondolni, hogy az is kutya. A generikus hozzáállás alkalmazásának feltétele, ami a szociálpszichológusokat boldogíthatja, hogy ez csak akkor igaz, ha személyes kapcsolatban vagyok a gyerekekkel. Ne feledjük, 10-12 hónapos babákról van szó, akiknél a hatékony tanításhoz szükséges a személyes kapcsolat. Ha például megszólítom a babát, hogy „Pistike! Nézd csak itt a kutyus!”, azonnal azt fogja gondolni, hogy ez ennek a tárgyosztálynak a neve. Ha azonban a laborba bejön egy kolléga, és fahangon, a gyerekekkel a szemkontaktust nem felvéve azt mondja, hogy „kutyus”, akkor a gyermek nehezebben tanul, és legfeljebb azt gondolja, hogy ez ennek a valaminek a neve. Érdekes módon a tanulás generikus, általános, de az általánosságához egy vertikális kapcsolat-teremtésre, a klasszikus fatikus funkcióra van szükség.

Kisgyermekekre jellemző, hogy náluk nagyon erős az az esszencializmus, a tendencia a viselkedéses vonások rejtett belső lényegekké magyarázása (Gelman, 2003). Lényege az a hit, hogy a kategóriáknak valamiféle belső lényegük, hordozójuk van. Ezt a tendenciát a társadalomtudomány jól ismeri, s ott érdekhordozónak tartjuk. Az esszencializmust ugyanakkor a gyermek felnevelési környezete is befolyásolja. Byers-Heinlein és Garcia (2015) vizsgálatában egynyelvű, családi és korai iskolai kétnyelvű gyermekek vettek részt. Különböző emberek és állatok tulajdonságait kellett megjósolniuk, úgy, hogy voltak a fiktív lények közt, akik a szüleikkel éltek, és voltak, akik elvesztek, és mások nevelték őket. A nyelvre nézve azok a gyerekek, akik hároméves koruk körül válnak kétnyelvűvé, azok azt gondolják, hogy a gyerek vagy az állat természetesen a szülei, a nevelőszülei nyelvét fogja beszélni. Aki egynyelvű, az viszont azt gondolja, hogy a nyelv is öröklött. Ugyanakkor, ha megnézzük a fizikai kinézetet, akkor minden gyerek szerint az öröklésnek van a lényegi tulajdonság átvitelében szerepe.

A nyelvre nézve azok a gyerekek, akik hároméves koruk körül válnak kétnyelvűvé, azok azt gondolják, hogy a gyerek vagy az állat természetesen a szülei, a nevelőszülei nyelvét fogja beszélni. Aki egynyelvű, az viszont azt gondolja, hogy a nyelv is öröklött. Ugyanakkor, ha megnézzük a fizikai kinézetet, akkor minden gyerek szerint az öröklésnek van a lényegi tulajdonság átvitelében szerepe.

A nyelvi különbségekre mint lehetséges besorolási alapokra a gyermekek nagyon korán érzékenyek. Mint Mehler, Dupoux és Gervain (2008) tankönyvükben bemutatják, már néhány hetes újszülöttek is preferálják az anyanyelvüket, mikor még igen távol állnak attól, hogy beszélnek is azt. Kinzler, Dupoux és Spelke (2007) pedig a személyi preferenciákat is kimutatták. Öt-hat éves gyermekek azokat az embereket preferálják, akik a saját nyelvüket (angol szemben a franciával), illetve saját dialektusukat beszélik. Kinzler, Shutts és Spelke (2012) hasonló hatásokat a soknyelvű Dél-Afrikában is kimutattak, a gyermekek a saját nyelven beszélőket preferálják.

Kinzler és Spelke (2011) ugyanakkor kimutatták, hogy a rasszbeli, a kinézet alapjánuló diszkrimináció későbbi, mint a nyelvi alapú. Arra voltak kíváncsiak, hogy különböző

életkorú gyerekeknél a kinézet alapján való kategoriális besorolás milyen mértékig jelenik meg a kísérleti helyzetben. A helyzetben azt vizsgálták, hogy fehér bőrű óvodás gyerekek mennyire hajlandók elfogadni ajándékot fekete bőrű és fehér bőrű gyerektársaiktól. A diszkrimináció 10 hónapos és két és fél éves korban még nem volt jelen, öt éves korra viszont igen erőteljessé vált.

Egy viszonylag kései folyamatról van tehát szó, a nyelven alapuló besoroláshoz képest. Ezt annak tulajdonítják, hogy a feltételezett ősi körülmények között a szomszédság etnikailag hasonló volt, nyelviileg azonban igen variábilis. „Az emberek beszélt nyelvnek evolúciósan nagyobb súlya lehetett a csoport-hovatartozás kialakulásában, mint a bőrszínnek. Az egymás szomszédságában élő csoportok eltérő dialektusokat beszéltek, de nem néztek ki eltérően... Emiatt a kognitív fejlődés a nyelvre vagy a dialektusra összpontosított, mint a koalíciós csoport-hovatartozás jelére... s a mai kisgyerekek korai társas preferenciái ezt tükrözhetik... A nyelv elsőbbsége a fajhoz képest egy »esszencialista torzítást« tükrözhet, ami révén a gyermekek a nyelvet »belső« tulajdonságnak tartják, míg a fajtabeli hovatartozás az emberek kevésbé fontos »külső« vonása... már a csecsemők is úgy vélik, hogy egy egyén belső vonásai jobban bejósolják a viselkedést, mint a külsőek... Az esszencialista torzítás lehet az a közelebbi mechanizmus, amely a jelentőségteli társas csoportosításokra irányítja a figyelmet” (Kinzler és Spelke, 2011, 8.o.).

Kétféle kognitív kategorizációs mód

A 2. táblázat mutatja, hogy magán a kognitív kutatáson belül is kétféle kategorizációs minta van, amit sokszor hangsúlyozunk.

Rosch (2004) prototípuselméletében rendszerezetten szembeállította ezt a két hagyományt. Értelmezésében a Wittgenstein-féle (1992) családi hasonlóság különösen termékeny kutatási paradigma kiindulópontja lesz, mely az arisztotelészi „minden vagy semmi” jellegű és a lazább, életlenebb fogalomalkotási kettősséggel a mai kettős kognitív elméletek kiindulópontjává válik.

Rosch a *fogalomalkotás kutatásának* nagyhangsúlybeli eltolódásait értelmezi. A *klaszikus vagy arisztotelészi fogalomalkotás* keretében a kategória alá tartozás a *genus proximum* és a *differentia specifica* elveinek megfelelően halad, s a kategóriáknak világos „minden vagy semmi” jegyeik vannak. Valaminek ahhoz, hogy madár legyen, bizonyos tulajdonságokkal *kell* rendelkeznie. Ennek megfelelően a kategóriák határai világosak.

A másik hagyomány a *wittgensteini tradíció*. A kategóriák határai eszerint nemélesek, hanem bizonytalanok. Nem lehet megadni, hogy melyik az az ismertetőjegy-halmaz, amelyik kritériumszerűen eldönti, hogy valami a kategória alá tartozik-e. A kategória alá tartozást több szempont határozhatja meg, ahogy azt Wittgenstein híres, „családi hasonlóság” hasonlata kifejezi. „Ezeket a hasonlóságokat nem tudom jobb szóval jellemezni, mint hogy »családi hasonlóságok«; mert így fedik át és keresztezik egymást azok a különböző hasonlóságok, amelyek egy család tagjai között állnak fenn: termet, arcvonások, a szem színe, a járás, a temperamentum stb. stb. És azt állítom, a »játékok« egy családot alkotnak” (Wittgenstein, 1992, 27. o.).

Rosch újítása az, hogy megpróbálja egyesíteni a kategorizáció ekétféle fölfogását. *Prototípuselmélete* megőrzi a wittgensteini hagyományból a kategóriák viszonylagos lazaságát, ugyanakkor ezt kiegészíti a belső szerkesztettséggel. A valóságos kategóriáknak sajátos belső szerveződésük van. A *prototípus*, Rosch legtöbbet emlegetett s sokszáz

2. táblázat. A kognitív kategorizációs kutatás két hagyománya

| Prototípus | Minden vagy semmi |
|-----------------|------------------------|
| Legjobb példány | Kritikus jegyek |
| Illesztés | Digitális |
| Elsődleges | Meta, másodlagos |
| Mindig van | Bizonyos dolgoknál van |

empirikus kutatás keretét adó fogalma azt jelenti, hogy miközben egy kategóriába sok mindentartozhat, vannak azért „legjobb” esetek is. A kategóriákat belső szerkezet jellemzi: van egy magjuk, vannak centrális elemeik (fókuszai).

Az elmélet a kategóriaalakulás elveivel kapcsolatban is állást foglal. Rosch megkülönböztet biológiai alapú és szemantikai prototípusokat. Az elsőttulajdonképpen emberi létünkben meghatározottnak, a másikat inkább konvencionalizáltnak tartja. Biológiai alapú prototípusok esetén nemcsak az osztályozás folyamata, hanem maga a kategóriák tartalma is egyetemes. Ilyenek lennének például a színek. Szemantikai kategóriák esetén számos elv együttese adja meg a prototípusalakulási folyamatát. A prototípuselmélet azóta a modern kognitív kutatás egyik alapfogalma, mely a Wittgenstein kiemelte esszencializmusellenesség legtermékenyebb értelmezését adja (Rosch és Lloyd, 1978, Pléh, 2016).

Van a kognitív felfogásnak valamilyen relevanciája a szociálpszichológus számára?

Az egyik relevancia az, hogy szemben az elegáns és átfogó metaforát kínáló Durkheim–Mauss-féle modellel, mi úgy gondoljuk, hogy az emberi kategorizáció nem emberi kiindulású. Sokféle alrendszerünk van, ezeknek egy jó része területekre, például tárgyakra, illetve természeti tárgyakra specializálódott. Ezek a specifikus rendszerek meglehetősen egyetemesek. Hierarchiákat alkotnak, de kiemelten fontos, hogy ugyanakkor két üzemmódjuk van. Az egyik a jellegzetes, esszencialista, arisztotelianus üzemmód, a másik egy sokkal lazább, prototípuszerű üzemmód. Azt, hogy a két üzemmódot mennyire s mikor használjuk, azt igazából a szocializáció körülményei határozzák meg – ezt mutatták a kétnyelvűekkel kapcsolatos példák. Persze joggal mondhatják, hogy nem lehet mindenkinek kétnyelvűvé tenni. A kísérleti pszichológus nem azt mondja, hogy ebből egy társadalmi feladat levezethető, csak diagnosztizálja a dolgot. Nem azt mondjuk, hogy legyen mindenki kétnyelvű, de a kétnyelvűség, mint példa, jól mutatja azt, hogy miközben igen erősen kategorizáló lények vagyunk, ennek a kategorizációnak az esszencialista beállítódása, ami elvezet az előítélethez, a sztereotipizáláshoz és így tovább, sok finom beállító tényezőtől függ.

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W. (1999): *Az előítélet*. Csepeli, Gy. (ford.). Osiris, Budapest.
- Atran, S. (1998): Folk biology and the anthropology of science: Cognitive universals and cultural particulars. *Behavioral and Brain Sciences*, **21**. 4. sz. 547–609. DOI: 10.1017/s0140525x98001277
- Atran, S., Medin, D. és Ross N. (2004): Evolution and devolution of knowledge: A tale of two biologies. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, **10**. 2. sz. 395–420. DOI: 10.1017/j.1467-9655.2004.00195.x
- Byers-Heinlein, K. és Garcia, B. (2015): Bilingualism changes children's beliefs about what is innate. *Developmental Science*, **18**. 2. sz. 344–350. DOI: 10.1111/desc.12248
- Bruckner É., Csepeli Gy. és Csepeli M. (2014): *Tengerszemű hölgy rejtélye – A Zámoryak története*. Kossuth, Budapest.
- Csepeli Gy. (1971): Dosztojevszkij pszichológiája. *Valóság*, **11**. sz. 65–69.
- Csepeli Gy. (szerk., 1980): *Előítéletek és csoportközi viszonyok: Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Csepeli, Gy. (1998): *Előítélet és antiszemitizmus*. Jósöveg, Budapest.
- Csibra, G. és Gergely, G. (2009): Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, **13**. 4. sz. 148–152. DOI: 10.1016/j.tics.2009.01.005
- Durkheim, É. és Mauss, M. (1901): De quelques formes primitives de classification: contribution à l'étude des représentations collectives. *Année Sociologique*, **6**. sz. 1–72.
- Durkheim, É. és Mauss, M. (2009): *Primitive classification*. Taylor and Francis, London. DOI: 10.4324/9780203092828
- Fodor J. (1996): Összefoglalás az elme modularitásához. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris, Budapest. 197–206.
- Gelman, S. A. (2003): *The essential child: origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University

- Press, Oxford–New York. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195154061.001.0001
- Goldstone, R. L. (1994): Influences of categorization on perceptual discrimination. *Journal of Experimental Psychology: General*, **123**. 2. sz. 178–200. DOI: 10.1037/0096-3445.123.2.178
- Harnad, S. (1987, szerk.): *Categorical Perception: The Groundwork of Cognition*. Cambridge University Press, New York.
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., és Spelke, E. S. (2007): The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **104**. 30. sz. 12577–12580. DOI: 10.1073/pnas.0705345104
- Kinzler, K.D., Shutts, K. és Spelke, E. S. (2012): Language-based Social Preferences among Children in South Africa. *Language Learning and Development*, **8**. 3. sz. 215–232. DOI: 10.1080/15475441.2011.583611
- Kinzler, K. D. és Spelke, E. S. (2011): Do infants show social preferences for people differing in race? *Cognition*, **119**. 1. sz. 1–9. DOI: 10.1016/j.cognition.2010.10.019
- Lieberman, A. M., Harris, K. S., Hoffman, H. S. és Griffith, B. C. (1957): The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology*, **54**. 5. sz. 358–368. DOI: 10.1037/h0044417
- Lukács Á. (2014): Szótanulás. In: Pléh Cs. és Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika I*. Akadémiai, Budapest. 539–568.
- Medin, D. L. és Atran, S. (2004): The Native Mind: Biological Categorization and Reasoning in Development and Across Cultures. *Psychological Review*, **111**. 4. sz. 960–983. DOI: 10.1037/0033-295x.111.4.960
- Mehler, J., Dupoux, E. és Gervain, J. (2008): *Ember születik*. Gondolat, Budapest.
- Needham, R. (2009): Introduction. In: Durkheim, É. és Mauss, M.: *Primitive Classification*. viii–xxxii. Taylor and Francis, London. DOI: 10.4324/9780203092828
- Pléh Cs. (2016): Wittgenstein és a pszichológia: Néhány új szempont. *Korunk*, **27**. 4. sz. 40–47.
- Rosch, E. (2004): Egyetemes és kulturálisan specifikus jegyek az emberi kategorizációban. In: Pléh Csaba és Boross Ottilia (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris, Budapest. 272–290.
- Rosch, E. és Loyd, B. B. (1978, szerk.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Willems, R.M. és Jacobs, A.M. (2016): Caring About Dostoyevsky: The Untapped Potential of Studying Literature. *Trends in Cognitive Sciences*, **20**. 4. sz. 243–245. DOI: 10.1016/j.tics.2015.12.009
- Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Ford. Neumer Katalin. Atlantisz, Budapest.

Molnár Adrienn – Péter-Szarka Szilvia

A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében*

Napjainkban a célorientációs elmélet a tanulási motiváció vizsgálatának egyik népszerű területe (pl.: D'Lima, Winsler és Kitsantas, 2014; Meissel és Rubie-Davies, 2016), bár hazánkban nem tartozik a motiváció kutatásának vezető irányvonalába. A célorientációs megközelítés szerint a személy saját maga definiálja a sikeressége kritériumait, a siker vagy sikertelenség okait egyéni magyarázattal látja el, így nagy egyéni különbségek lehetnek abban, hogy ki mit próbál elérni, milyen (tanulási) célokat fogalmaz meg maga számára. Kutatásunkban a célorientációkat, illetve ezek iskolai énhatékonysággal és aspirációkkal való kapcsolatát vizsgáltuk 10–11. osztályos tanulók körében (N=187), valamint a különböző célorientációk hatását a tanulmányi eredményekre a 2 × 2-es célorientációs elmélet alapján. Az eredmények alapján a célorientációk közül a viszonyító célorientációnak volt a legnagyobb hatása a tanulmányi eredményre ($r = 0,257$, $p < 0,001$), bár ez a kapcsolat nem volt túl erős. A célorientáció minden faktora szoros kapcsolatban állt az iskolai énhatékonysággal, az elsajátítási célorientációk az intrinzik célokkal, a viszonyító célorientáció pedig az extrinzik célokkal mutatott szorosabb együttjárást. Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a célorientációk fontos szerepet játszanak a tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény alakulásában, így a célok, célorientációk gyakorlatban való megjelenése a tanulók motiválásának új lehetőségeire hívják fel a figyelmet.

Bevezetés

A tanulási motiváció irodalma alapvetően arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért tanulunk. Ez első hallásra talán könnyű kérdésnek tűnik, de a tanulási motiváció egy olyan elméleti konstrukció, aminek nagyon sok összetevője van, ezért igen nehéz meghatározni, és nincs is egy széles körben elfogadott definíciója (Fejes, 2010). Számos szerző viszont a következő általános meghatározást alkalmazza: a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat (Roseman, 2008). A tanulási motivációban szerepet játszhat többek között a saját képes-

* Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

ségeink megítélése, a különböző tantárgyakhoz fűződő viszonyunk, a megélt sikereink és kudarcaink, valamint ezek okainak megítélése, befolyásolhatják a tanuláshoz kapcsolódó hosszabb és rövidebb célok, a családi és az iskolai környezet, a kulturális közeg. A tanulási motiváció igen érzékeny a környezeti hatásokra, az azzal való kölcsönhatásban dinamikusan változik, így a pedagógiai gyakorlat szempontjából különös jelentősége lehet a motiváció alakulásának, megértésének.

Napjainkban a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb területe a célorientációs elmélet. Széles elfogadottsága és alkalmazása miatt talán a legtöbb eredményt felvonultató területe a tanulási motiváció kutatásának, azonban Magyarországon nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé.

Célorientációkról általánosan

Pintrich (2000a) szerint teljesítménykontextusban, vagyis a tanulási motivációban felmerülő célokkal kapcsolatban három nézőpont alakult ki. Az egyik a *feladat-specifikus* nézőpont (pl. Locke és Latham célkitűzés-elmélete), ami az egyén céljait egy konkrét feladat, probléma kapcsán vizsgálja. Itt a célok egy olyan kritérium szerepét töltik be, amihez

A célorientációs elméleteknél nem arra kerül a hangsúly, hogy az egyén mit akar elérni a feladatok elvégzése során, hanem az kerül a fókuszba, hogy miért és hogyan vesz rész az adott feladatban. A célorientációs elméletben a célok a közeljövőre vonatkozó, rövid távú célok közé sorolhatóak, de a rövid és a hosszútávú célokat nem lehet élesen elkülöníteni egymástól, szoros kapcsolatban állnak egymással... A célorientációs elmélet egyik alapfoglata, hogy az egyén saját maga ad magyarázatot, saját maga definiálja azt, hogy számára mit jelent a sikeresség, valamint mik a sikeresség/sikertelenség okai.

viszonyítja az egyén a teljesítményét, de a célválasztás okáról nem tudunk meg többet az elméletből. A *tartalmi szempontú* megközelítés általánosabb értelemben tanulmányozza a célokat (Fejes, 2011), az okokat is figyelembe veszi, törekszik a viselkedést előidéző okok feltárására (pl. Ford céltaxonomiája, Wentzel által kutatott szociális célok). A harmadik a *célorientációs nézőpont*, amit tartalmi és a feladat-specifikus nézőpont közé lehet elhelyezni. A célorientációkat csak teljesítményhelyzetben lehet értelmezni (pl. munkában, oktatásban, sportban), az egyén szándékai és a viszonyítási kritériumai is megtalálhatóak benne, de nem tartalmazza a konkrét elérni kívánt eredményt. A célorientációs elméleteknél nem arra kerül a hangsúly, hogy az egyén mit akar elérni a feladatok elvégzése során, hanem az kerül a fókuszba, hogy miért és hogyan vesz rész az adott feladatban. A célorientációs elméletben a célok a közeljövőre vonatkozó, rövid távú célok közé sorolhatóak, de a rövid és a hosszútávú célokat nem lehet élesen elkülöníteni egymástól, szoros

kapcsolatban állnak egymással, például egy adott osztályzat megszerzése része annak a hosszútávú célnak, hogy az egyén bekerüljön egy felsőoktatási intézménybe (Fejes, 2011). A célorientációs elmélet egyik alapfoglata, hogy az egyén saját maga ad magyarázatot, saját maga definiálja azt, hogy számára mit jelent a sikeresség, valamint mik a sikeresség/sikertelenség okai (Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014).

A célorientációs elmélettel foglalkozó kutatók között nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy mennyire tekintik a célorientációkat stabil személyiségjellemzőnek. Egy részük kiemeli a kontextus szerepét, és úgy tekint a célorientációkra, hogy azok az egyes

szituációkban jelentős eltérést mutathatnak ugyanannál a személynél (pl. Ames, 1992). Mások viszont az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe, és a környezettől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőként értelmezik a célorientációkat (pl. Dweck és Legett, 1988). Ebből kifolyólag a célorientációk feltérképezésére létrehozott kérdőívek egy része általánosságban, az iskolai tanulás egészére vonatkoztatva méri fel, a másik része pedig egy bizonyos szituációra – egy tantárgyra vagy kurzusra – vonatkoztatva vizsgálja a célorientációkat (Fejes, 2015). Az, hogy a kutatásban melyik megközelítést érdemes használni, függ a kutatás céljától. Jelen kutatásunkban az általánosabb, személyiségorientált megközelítést alkalmaztuk, mivel elsősorban az egyéni, belső jellemzők mentén kívántuk feltárni a motiváció célokkal kapcsolatos aspektusait, ugyanakkor a jövőben mindenképp érdemes kiegészíteni a vizsgálatot a dinamikusabb környezeti tényezőkkel is.

Célorientációs elmélet

A célorientációs elmélet jelenleg uralkodó paradigmájának a megértéshez a 80-as évek elképzeléseire kell visszatekintenünk, ugyanis ebben az időben dolgozta ki Dweck és Legett (1988) a teljesítménymotiváció társas kognitív modelljét. A szerzők kétféle céltípust azonosítottak teljesítményhelyzetben: elsajátítási és viszonyító célokat. Az elsajátítási célokat követő diákokra jellemző a kompetencia fejlesztésének az igénye, a saját belső standardjaihoz viszonyítva akarnak jobbak lenni, fejlődni. Olyan tanulási célokat tűznek ki, aminek révén a leginkább fejleszthetik a képességüket, mivel a képességekről úgy gondolják, hogy változtatható. Ha kudarc éri őket, akkor azt az erőfeszítésüknek a hiányával magyarázzák. A viszonyító célokra jellemző, hogy az egyén a képességeit másokhoz hasonlítja, másokhoz viszonyítva akar a képességeiről kedvező ítéletet kapni. Bizonyítani, demonstrálni akarják a képességeiket, hiszen úgy gondolják, hogy azon nem tudnak változtatni. Általában kerülnek az olyan helyzeteket, ahol az inkompetenciára fény derülhet, kudarchelyzetet pedig a képességeik hiányával magyarázzák.

A társas kognitív modell dichotóm szemlélete az elsajátítási célokat tekintette kedvezőnek, a viszonyító célokhoz pedig maladaptív kimeneteket párosított, azonban a teljesítménycélokkal végzett empirikus kutatások inkonzisztens eredményeket mutattak a viszonyító célokkal kapcsolatban. Egyes vizsgálatok rámutattak, hogy a viszonyító céloknak is lehet pozitív hatásuk is például azéremjegyekkel vagy pontszámokkal kifejezhető eredményességgel kapcsolatban (pl. Cury, Elliott, Fonseca és Moller, 2006). Mivel a modell elméleti keretei nem magyarázzák meg ezt a jelenséget, így az bővítésre szorult (Pajor, 2013).

Elliott és Church (1997) hívták fel a figyelmet arra, hogy a fentebb említett megközelítések nem veszik figyelembe a motiváció klasszikus elméleteit (pl. Atkinson, McClelland), melyek hangsúlyozzák, hogy teljesítményhelyzetben a tevékenység irányulhat a kudarc elkerülésére és a siker elérésére is. A viszonyító célorientációt tovább bontották közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célra, így a dichotóm elméletet hármas megközelítés váltotta fel, amit a motiváció hierarchikus modelljének nevezünk (Pajor, 2015).

Elliott és Church (1997) a hierarchikus modellt finomítva és kibővítve alkották meg a 2×2-es Célorientációs Elmélet, amiben már az elsajátítási célokat is felosztották közelítő-elkerülő dimenzió mentén. A két dimenzió mentén négy teljesítménycélt azonosítottak (közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító és elkerülő-viszonyító célorientáció). A 2×2-es felosztás helytállóságát később több empirikus kutatás is alátámasztotta (Moller és Elliott, 2006; Baranik, Bynum, Stanly és Lance, 2010). A közelítő célorientációk esetén az általános cél a pozitív kimenetek elérése, az elkerülő célok esetén az egyén a negatív kimenetek, a kudarc kerülésére törekszik. A viszonyító-elsajátítási dimenzió leírja, hogy az egyén minek a függvényében határozza meg a teljesítményét. Az elsajátítási célokra jellemző a teljesítmény interperszonális standardok mentén való ér-

1. táblázat. A 2×2 (Módosított) Célorientációs Elmélet paradigmája alapján az egyes célorientációk értelmezése (Pajor, 2015, 15. o.)

| | Közelítő | Elkerülő |
|--------------|--|---|
| Elsajátítási | <ul style="list-style-type: none"> – cél a feladat elsajátítása, tanulás, megértés, az önfejlesztés, haladás – <i>intraperszonális standardok</i>: saját magához képest mennyit fejlődött hogyan teljesített | <ul style="list-style-type: none"> – cél a félreértelmezés, a helytelen megoldás elkerülése – <i>intraperszonális standardok</i>: a saját maga által kitűzött teljesítményt ne múlja alul |
| Viszonyító | <ul style="list-style-type: none"> – cél: mások felülmúlása – <i>normatív standardok alkalmazása</i>: legjobb jegy, legjobb pontszám | <ul style="list-style-type: none"> – cél annak elkerülése, hogy másoknál gyengébben teljesítsen – <i>normatív standardok alkalmazása</i>: a legrosszabb jegy, pontszám elkerülése |

tékelése, itt a belső mérce a meghatározó. A viszonyító céloknál pedig a társas környezethez hasonlítva értékeli teljesítményét, másokhoz képest tudja értelmezni az adott kimeneteket (Pajor, 2015). Trash és Elliot (2001) szerint az elsajátítási és a viszonyító cél a viselkedés irányának a magyarázatát adja, a közelítő-elkerülő dimenzió elsősorban a befektetett energiamennyiséget határozza meg azáltal, hogy a lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatívra az elkerülésére koncentrál. Így létrejött négyféle célorientációt az 1. táblázat mutatja be részletesebben.

Célorientációs kutatások

Célorientációkkal kapcsolatban sokféle kutatást folytattak, legfőképpen az oktatás területéről. Harackiewicz és munkatársai (2000) vizsgálatukban a célorientációk hosszú távú hatásait mérték fel egyetemi hallgatók körében. Rövid távú hatásként azt találták, hogy az elsajátítási célorientációval rendelkezők nagyobb érdeklődést mutattak, de a közelítő-viszonyító célorientációval rendelkezők jobb jegyeket szereztek, ezek a hatások pedig hosszútávon is fennmaradtak. Egy hasonló jellegű kutatásban (Harackiewicz, Tauer, Barron és Elliot, 2002) főiskolások sikerességét próbálták bejósolni, melynek eredményei az előző vizsgálathoz hasonlóan alakultak: az elsajátítási célorientáció az érdeklődés kialakításáért, valamint fenntartásáért volt felelős, a tanulmányi eredményekre nem gyakorolt hatást, míg a közelítő-viszonyító célorientáció a tanulmányi eredményekkel állt kapcsolatban.

A jövőbeli célok és a célorientációk közötti kapcsolatot Lee és munkatársai (2010) középiskolások körében vizsgálták, de a célorientációk közül csak a közelítő dimenziót mérték fel. Az intrinzik célok (pl. család és társadalom orientált célok) sokkal erősebb összefüggésben voltak a közelítő-elsajátítási célokkal, mint a közelítő-viszonyító célorientációkkal, míg az extrinzik célok (hírnév és gazdagság) a közelítő-viszonyító célorientációval mutattak szorosabb összefüggést. Mérsékelt pozitív korreláció állt fent a két célorientáció között, ami arra utal, hogy ezek nem egymást kizáró konstruktumok.

Az elsajátító célorientációnak az adaptív hatásait nem vitatja a szakma, azonban 2×2 -es paradigma megjelenés lehetővé tette a viszonyító céloknak az árnyaltabb vizsgálatát is (Pajor, 2013). Barron és Harackiewicz (2001) az elsajátító célorientáció pozitív hatásainak egyoldalú kiemelése helyett a többszörös célperspektívát javasolják, amely szerint mind az elsajátítási, mind a viszonyító célok részt vesznek a viselkedés irányításában, és így kapjuk meg az optimális célmintázatot. Arról azonban nem adnak egyértelmű meghatározást, hogy ezek a célok miként kombinálódnak. Pintrich (2000b) szerint a különféle célok egyszerre jellemzik a tanulókat, csak más-más mértékben. A legadaptívabb kombináció a többszörös célperspektíva szempontjából, ha egyszerre jellemzi a diákokat magas elsajátítási és magas szintű közelítő-viszonyító célorientáció.

Magyar kutatók közül Fejes József Balázs (2015) az általános iskola felső tagozatában végzett vizsgálatokat, aminek eredményeképpen kifejlesztette a tanulói célokat és az osztálytermi környezetet mérő kérdőívet. Az ő kutatásai nem általánosságban mérik a célorientációkat, hanem a matematika tantárgyra fókuszálnak, ezen belül kiemelve a tárgyhozkapcsolódó célstruktúrákat. Vizsgálatai szerint a tanulmányi eredményekkel a közelítő-elsajátítási célok vannak a legerősebb kapcsolatban, de a közelítő-viszonyító célok is pozitívan hatnak az érdemjegyekre.

Pajor Gabriellának (2013) nem sikerült a magyar serdülő mintán a 2×2-es célorientációs paradigmát teljes mértékben igazolni. A viszonyító célorientációk egy faktorba olvadtak össze, így serdülők mintáján csak a teljesítménycélok három mintázata azonosítható: közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási és viszonyító célok. Eredményei szerint a serdülők tanulmányi átlagát a közelítő elsajátítási célok jelzik leginkább előre, a viszonyító célok esetén minimális hatás volt tapasztalható. A közelítő elsajátítási célorientációra jellemző volt még, hogy az ezzel jellemezhető egyének a sikereket inkább a gyakorlásnak tulajdonították, valamint jellemző volt a belső, kontrollálható oktatáson alapuló, valamint az iskola és a tanulás iránti pozitív attitűd. Rámutatott a kutatás arra is, hogy a célorientációk nem egymás kizárói, hiszen bármilyen célkitűzés jobb, mintha a tanuló egyáltalán nem lenne motivált. A tanulókat nem csupán egyetlen célorientációs kategóriába lehet helyezni, hiszen minden teljesítménycél irányítja a viselkedést, csak különböző mértékben. Ezért inkább teljesítménycél-profil lehetne leírni, ami megmutatja, hogy az egyes célok milyen mértékben jellemzik a tanulókat.

Szabó és munkatársai (2015) középiskolásokkal végzett kutatásaiban is a közelítő-elsajátítási célorientációval korrelált a legszorosabban az iskolai teljesítmény, valamint megerősítést nyert az a jelenség, amit Pajor (2013) is leírt: a motiváció három eleme együtt mozog, akire az egyik célorientáció jellemző, magas értékeket ért el a többiben is, ugyanez igaz az alacsony értékekre is. A kutatás további eredményei alapján megállapítható, hogy az iskolai kötődésre a közelítő-elsajátítási célorientáció volt a legnagyobb hatással (Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015)

Célorientációk és a tanulmányi teljesítmény

Az osztályzatok és a célorientációk közötti kapcsolat nem egyértelmű, különböző eredmények születettek a szakirodalomban, ahogyan a fentebb bemutatott kutatásokból is láthatjuk. A várákozások ellenére sokszor nem találunk kapcsolatot az elsajátítási célorientáció és a jegyek között. Ennek a lehetséges okaként az értékelési gyakorlat jellegét, elsősorban a feleletválasztós tesztek használatát említik, illetve az értékeléshez alkalmazott viszonyítási pontok problémáját (Fejes, 2015). További feltevés az, hogy a magas elsajátítási célorientációval rendelkező diákok számára kevésbé fontosak az érdemjegyek. Senko és Miles (2008) kutatásukban egy további magyarázati lehetőséget vetnek fel. Felsőoktatásban tanuló diákokkal végzett vizsgálataik alapján azt a következtetést vonták le, hogy az elsajátítási célt követő tanulók erősen érdeklődnek a tananyag iránt, ezért hajlamosak csak a számukra érdekes részeket megtanulni, így akaratlanul is rontják a teljesítményüket.

Magyar kutatások esetében többnyire a közelítő-elsajátítási célorientációnak van a legnagyobb hatása a tanulmányi eredményességre (Pajor, 2013; Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015), míg külföldi kutatásoknál általában a közelítő-viszonyító célorientáció áll pozitív kapcsolatban a tanulmányi eredményekkel, főleg a felsőoktatásban tanulók esetében (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001). Ezzel ellentétben D'Lima, Winsler és Kitsantas (2014) főiskolás hallgatókkal végzett kutatásukban közelítő célorientáció gyakorolt pozitív hatást a jegyekre, a viszonyító célorientációnak pedig negatív hatása volt. Az elkerülő-viszonyító célnál egyértelműbb a helyzet, ezt a célt követő diákoknál gyengébbek az osztályzatok (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001).

Az énhatékonyság kapcsolata a célorientációkkal és a teljesítménnyel

A célorientációs elméletek alapjául szolgáló társas-kognitív modell és Bandura (1994) énhatékonyság-elmélete hasonló feltételezésen alapulnak. Mindkét elmélet abból indul ki, hogy az egyén rendelkezik tudással és elképzeléssel a saját képességeiről és azok hatékonyságáról, ami hatással van a teljesítményére is. Az észlelt énhatékonyságon az emberek saját képességeikről alkotott véleményét értjük, arra vonatkozóan, hogy egy adott teljesítményszintet el tudnak-e érni. Ezek az énhatékonysági vélekedések befolyással vannak arra, ahogyan az emberek hogyan gondolkodnak, motiválják magukat és viselkednek különböző szituációkban (Bandura, 1994). Az énhatékonyság több módon is szerepet játszik a célkitűzésben. Akik magas énhatékonysággal rendelkeznek, elkötelezettebbek a céljaikkal kapcsolatban, jobb stratégiákat használnak a céljaik elérésére, valamint kedvezőbben reagálnak a negatív visszajelzésre, mint azok, akik alacsony énhatékonysággal jellemezhetőek (Locke és Latham, 2002).

Az énhatékonyság pozitív hatását az iskolai teljesítményre több kutatásban is alátámasztották (Turner, Chandler és Heffer, 2009; Li, 2012). Minél inkább elhiszi a diák azt, hogy sikerül a feladatot megoldania, annál biztosabb lesz a sikere, ez pedig tulajdonképpen tekinthető egy önmagát erősítő körforgásnak (Turner, Chandler és Heffer, 2009). Többféleképpen hat az énhatékonyság a teljesítményre, például akiknek magas az énhatékonyságuk, azok több erőfeszítést tesznek egy feladat megoldása érdekében (Weinberg, Gould és Jackson, 1979) és inkább kihívásként élik meg a feladatot, ezért gyakrabban választják a nehezebb, számukra kihívásnak számító feladatokat. A magas énhatékonysággal rendelkezőktől tovább kitartanak a céljaik mellett a nehézségek ellenére is (Zimmerman, 2000).

Az énhatékonyságot és a célorientációt több kutatásban is vizsgálták együtt. Coutinho és Neuman (2008) vizsgálatukban felmérték a célorientációkat, a tanulási stílust, a metakogníciót, valamint az énhatékonyságot. Ezek közül az énhatékonyság volt a leg-erősebb előrejelzője az iskolai teljesítménynek, a közelítő elsajátító célok pedig bejósolták az énhatékonyságot. Pajeras és munkatársai (Pajeras, Britner és Valiente, 2000) pozitív korrelációt találtak a közelítő-elsajátítási célorientáció és az énhatékonyság között, az elkerülő-elsajátítási célorientációval viszont negatív összefüggést tapasztaltak. Hiesh, Sullivan és Guerra (2007) vizsgálatukban kimutatták főiskolás tanulók körében, hogy az énhatékonyságnak erős hatása van a teljesítményre. A magas énhatékonysággal rendelkezők elsajátítási célokot követtek, ami pedig a feladatban való elmélyüléssel és az erőfeszítés értékelésével párosult.

Célok és hipotézisek

Mivel a célorientációk vizsgálata a tanulási motivációkutatásában még kevésbé hangsúlyos, kutatásunk fő célja elsősorban a célorientációknak a feltérképezése, azaz szeretnénk közelebbi képet kapni arról, hogy a serdülők milyen célorientációkkal jellemezhetőek, és ezek a célorientációk milyen kapcsolatban állnak az énhatékonysági hiedelmeikkel. Feltételezzük, hogy a különböző motivációs sajátságokkal rendelkező diákok különböző általános életcélokkal jellemezhetőek. A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a célorientációk tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásában nincs konszenzus, de a magyar kutatások alapján feltételezhető, hogy a közelítő-elsajátítási célorientációnak lesz a legnagyobb hatása a diákok tanulmányi átlagára. A korábbi kutatások eredményeire támaszkodva a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A közelítő elsajátító célorientáció szoros kapcsolatban áll az intrinzik életcélokkal (Lee, 2010) és az iskolai énhatékonysággal (Coutinho és Neuman, 2008), valamint ez a célorientáció áll a legerősebb kapcsolatban a tanulás iránti pozitív attitűddel (Pajor, 2013).
2. Az elkerülő-elsajátító célorientáció szoros kapcsolatban áll az intrinzik életcélokkal és az iskolai énhatékonysággal.
3. A viszonyító célorientáció szoros kapcsolatot mutat az iskolai énhatékonysággal, valamint ez a célorientáció szorosabb kapcsolatban áll az extrinzik életcélokkal, mint a közelítő-elsajátítási célorientáció (Lee, 2010),
4. A mindhárom célorientációban magas értékeket elérők szignifikánsan magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, magasabb iskolai énhatékonyságot tanúsítanak, valamint az iskola és a tanulás iránti attitűdjeik pozitívabbak, mint akik mindhárom célorientációban alacsony értékeket értek el.
5. A tanulmányi átlag a célorientációk közül a közelítő-elsajátítási célorientációval áll a legszorosabb kapcsolatban (Pajor, 2013)
6. Az iskolai énhatékonyság szignifikáns kapcsolatban áll a tanulmányi eredményekkel (Coutinho és Neuman, 2008)

Kutatási eszközök és módszerek

Résztvevők

A kutatásban 187 fő, a középiskola 10. és 11. évfolyamába járó diákok vettek részt. A kérdőívek kiöltése előtt a szülőktől és a diákoktól beleegyezési nyilatkozatot kértünk, az intézményvezetőt tájékoztattuk, és hozzájárulását kértük a vizsgálathoz, a kutatási tervet az etikai normáknak megfelelően, a Debreceni Egyetem Etikai Bizottságának jóváhagyásával végeztük. A kitöltés önkéntes volt, jutalmat nem kínáltunk érte. A minta egy vidéki gimnázium és egy debreceni szakközépiskola tanulóiból tevődött össze. A nemek eloszlása nem egyenlő, 117 lány és 70 fiú alkotta a mintát, átlagéletkoruk 16,35 év. Összesen 8 osztály vett részt a vizsgálatban, két 10. és két 11. évfolyamos osztály a gimnáziumból (112 fő) és a szakközépiskolából is (75 fő). A diákok a kérdőíveket csoportosan, az egyik tanórájuk keretén belül töltötték ki.

Mérőeszközök

A vizsgált változók feltárására három kérdőívet használtunk, valamint néhány háttérváltozóra kérdeztünk rá. A háttérkérdések között néhány demográfiai adat mellett a diákoknak fel kellett tüntetniük az előző féléves tanulmányi átlagukat, valamint két rövid állítást, a „Szeretek tanulni” és „Szeretek iskolába járni” állításokat kellett értékelniük egy öt-fokú Likert-skálán, melynek a célja a tanulás és az iskolai iránti attitűdök felmérése volt.

Az énhatékonyságot a Nótin Ágnes (2015) által kidolgozott *Tanulói Énhatékonyság Skálával* vizsgáltuk, ami a specifikusan a tanulók iskolához kapcsolódó énhatékonyságát méri fel. A Tanulói Énhatékonyság Skála 48 itemből áll, ezek közül 24 az iskolai, 24 az iskolán kívüli énhatékonyságra vonatkozik. A kutatásban csak az iskolai énhatékonyság skálát használtuk, ami további három alskálára bontható: tevékenységre, kapcsolati és önszabályozási énhatékonyságravonatkozó alskálákra. Az itemeket egy öt-fokú Likert-skálán kell értékelni, a magasabb értékek erősebb énhatékonyság-érzetet jelentenek. A mérőeszköz belső megbízhatósága összességében megfelelő volt (Cronbach $\alpha=0,913$), illetve alskálákra bontva is (tevékenységre vonatkozó alskála: Cronbach $\alpha=0,783$, kapcsolati alskála: Cronbach $\alpha=0,798$, önszabályozási alskála: Cronbach $\alpha=0,783$) megbízhatónak bizonyult.

Az aspirációk olyan törekvések, amik a személy életének az alapvető irányultságát mutatják meg, ezért a hosszú távú célok általános felmérésére a Rövidített Aspirációs Indexet használtuk (Martos, Szabó és Rózsa, 2006). A kérdőív tételeit ötfokú Likert-skálán kell értékelnie a válaszadónak, attól függően, mennyire ért egyet az állításokkal. A mérőeszköz alkalmas annak felmérésére, hogy az intrinzik, belülről motivált (pl. személyes növekedés, tartalmas emberi kapcsolatokat) és az extrinzik, kívülről motivált aspirációk (pl. gazdagság, hírnév, megjelenés) milyen mértékben jellemzik az egyént. Az intrinzik és az extrinzik életcélokat hat-hat item méri fel, valamint két item az egészségcélokat vizsgálja. Minél magasabbak az elért érték, annál inkább jellemző az adott típusú életcél. Az Aspirációs Indexet Kasser és Rayan (1996) dolgozta ki, a rövidített, 14 itemes magyar verziót Martos és munkatársai (2006) adaptálták. A megbízhatóság az extrinzik alszála (Cronbach $\alpha=0,762$) és az intrinzik skála (Cronbach $\alpha=0,746$) esetén is megfelelő volt.

A teljesítménymotiváció mérésére a Pajor (2013) által létrehozott 2×2 -es célorientációs kérdőívet használtuk. A mérőeszköz 20 itemből áll, ami négy alszálaból tevődik össze: a közelítő-elsajátítási, az elkerülő-elsajátítási, a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító célorientáció. Az alszálahoz öt-öt item tartozik, a válaszadónak egy ötfokú Likert-skálán kell értékelnie a tételeket. A magyar mintán azonban nem sikerült ezt a faktorstruktúrát kialakítani, a két viszonyító alszála egybeolvadt, így a statisztikai elemzés során már a háromfaktoros struktúrát alkalmaztuk. A magasabb értékek erősebb motivációt jeleznek. Az alszála Cronbach-alfája megfelelő volt (közelítő-elsajátítási= $0,758$, elkerülő-elsajátítási= $0,816$, viszonyító= $0,852$).

Eredmények

Az adatok elemzését az R statisztikai program segítségével végeztük. Az elemzés során elsőként a változók átlagértékeit, eloszlását és az egymással való kapcsolatát vizsgáltuk.

Az előző félévben elért tanulmányi eredmények átlaga $4,22$ (szórás= $0,57$) volt, a gimnáziumi diákok szignifikánsan magasabb átlaggal rendelkeztek [$t(187)=-8,137$; $p<0,001$], és a nemek között is megmutatkozott a különbség, a lányoknak szignifikánsan jobb átlaguk volt [$t(187)=-3,4555$; $p<0,001$] (2. táblázat).

2. táblázat. A mintában szereplő tanulók előzőféléves tanulmányi átlagai

| ÁTLAGOK | Lányok | Fiúk | Összesen |
|-----------------|--------|------|----------|
| Gimnázium | 4,56 | 4,29 | 4,47 |
| Szakközépiskola | 3,90 | 3,78 | 3,85 |
| Összesen | 4,32 | 4,05 | 4,22 |

Az iskolai énhatékonyság alszálaiknak az átlagát és szórását a 3. táblázat szemlélteti. Az énhatékonyság összesített értékei között nemként nincs különbség, viszont az iskolák között van, a gimnáziumi diákok magasabb iskolai énhatékonyságot mutatnak [$t(187)=-2,525$; $p=0,0126$].

A Rövidített Aspirációs Index esetén az extrinzik életcélok átlaga $3,49$ (szórás= $0,73$), az intrinzik életcéloké pedig $4,28$ (szórás= $0,58$) a diákok az intrinzik életcélok esetén [$t(187)=13,38$; $p<0,001$] szignifikánsan magasabb értékeket értek el. A diákok összesített motivációs értékének az átlaga $3,584$ (szórás= $0,67$).

3. táblázat. Az Iskolai Énhatékonyság kérdőív értékei

| Faktorok és összértékek | Átlag | Gimnázium átlag | Szakközépiskolai átlag | Szórás |
|---------------------------|-------|--------------------|---------------------------|--------|
| Tevékenységre vonatkozó | 29,98 | 30,65 | 28,95 | 4,58 |
| Kapcsolatokra vonatkozó | 30,55 | 31,35 | 29,40 | 5,02 |
| Önszabályozásra vonatkozó | 30,34 | 31,00 | 29,38 | 4,70 |
| Összesített Énhatékonyság | 90,86 | 92,95 | 87,73 | 12,98 |

A 2×2-es célorientációs paradigma négy célorientációs faktorából Pajor (2013) a magyar serdülőkkel végzett vizsgálata alapján csak három faktort lehet elkülöníteni (viszonyító, közelítő-elsajátító, elkerülő-elsajátító), ezért az elemzés során ezzel a faktorstruktúrával dolgoztunk. A faktorok átlagát és szórását a 4. táblázat szemlélteti.

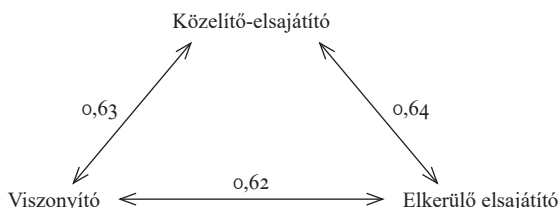
4. táblázat. A célorientációs faktorok leíró adatai

| Faktorok | Átlag | Szórás |
|-----------------------|-------|--------|
| Viszonyító | 3,46 | 0,75 |
| Közelítő-elsajátítási | 3,45 | 0,77 |
| Elkerülő-elsajátítási | 3,93 | 0,81 |

Az értékekből látszik, hogy az elkerülő-elsajátító dimenzió érték el a diákok a legmagasabb pontszámot. A független mintás t-próbák eredményeiből kiderült, hogy szignifikánsan nagyobb az átlaga az elkerülő-elsajátító célorientáción elért átlagoknak, mint a közelítő-elsajátító [$t(187)=8,9115$; $p<0,001$] és a viszonyító célorientáció átlagainak [$t(187)=9,4$; $p<0,001$]. Ez az eredmény összhangban áll Szabó és mtsai (2015) által feltárt eredményekkel.

Mivel a célorientáció egyes faktorai nem kizárói egymásnak, együttesen is jellemezhetik a tanulókat, ezért megvizsgáltuk, hogy a célorientációk milyen kapcsolatban állnak egymással. A három célorientációs skála között közepesen erős korrelációt (minden esetben a p-érték 0,001 alatt volt) tapasztaltunk (1. ábra).

Ebből látható, hogy a skálák értékei együttjárást mutatnak. A többszörös cél-perspektíva (Barron és Harrackiewicz, 2001) leírja, hogy a célorientációk együttesen alakíthatják ki a hatásaikat, valamint az optimális motivációs mintázatba mindhárom célorientáció beletartozik, ezért megvizsgáltuk, hogy a célorientációs alskálán elért pontszámok milyen módon rendeződnek csoportokba. K-középpontú klaszteranalízist használva megállapítható, hogy három klaszterbe rendeződnek a célorientációs alskálákon elért értékek (5. táblázat).



1. ábra. A célorientációs alskálák közötti korrelációk

A táblázatból leolvasható, hogy az első klaszterbe tartoznak azok, akik mindhárom célorientációban viszonylag alacsony értéket értek el, a második klaszter a legerősebben motiváltakat tartalmazza, a harmadik klaszterbe pedig a közepes motivációs értékekkel rendelkezők kerültek. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a három skálán elért értékek együtt mozognak, ez az eredmény pedig megegyezik Pajor (2013) és Szabó és munkatársai (2015) által feltártakkal, akik szintén az ilyen típusú együttjárást találták a célorientációs skálák értékei között.

Az első hipotézisnél közelítő-elsajátító célorientáció kapcsolatát vizsgáltuk a különböző konstruktumokkal. Az iskolai énhatékonyág és a közelítő-elsajátító célorientáció Pearson-féle korrelációs együttható alapján közepesen erős, szignifikáns kapcsolatban áll egymással ($r=0,504$, $p<0,001$). Az intrinzik életcélok és a közelítő-elsajátító célorientációk között is hasonlóan erős szignifikáns kapcsolat áll fenn ($r=0,5$, $p<0,001$), ami szintén megegyezik az szakirodalom alapján elvártaival. A tanulás iránti attitűddel közepesen erős szignifikáns az összefüggés ($r=0,524$, $p<0,001$), ami megerősíti a korábbi eredményeket. A másik a két célorientáció is gyengébb, de szignifikáns kapcsolatban áll a tanulás szereteté-

5. táblázat. Célorientációs mintázatok a vizsgált csoportban

| Faktortok és klasztertagság | Klaszter | | |
|-----------------------------|----------|------|------|
| | 1. | 2. | 3. |
| Közelítő elsajátítási | 2,28 | 4,10 | 3,44 |
| Elkerülő elsajátítási | 2,67 | 4,58 | 3,77 |
| Viszonyító | 2,40 | 4,06 | 3,25 |
| Klasztertagság (N=187) | 27 | 74 | 86 |

vel (elkerülő- elsajátító: $r=0,269$, $p<0,001$, viszonyító célorientáció: $r=0,289$, $p<0,001$). Azért, hogy feltárjuk, hogy a három célorientáció miként magyarázza a tanulási attitűdöt, lineáris regresszioanalízist végeztünk. Az eredmények alapján csak a közelítő-elsajátítási motivációnak maradt meg a szignifikáns magyarázó ereje, a modell a tanulási attitűd varianciájának a 27%-át magyarázta. Az eredmények alapján elmondható, hogy közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző a fejlődésre és az ismeretek bővítésére törekvő attitűd. Akik ebben a célorientációban magas értékeket értek el, azok örömeiket lelik a tanulásban, és képesnek érzik magukat a feladatokkal való megküzdésre.

A második hipotézis esetén az elkerülő-elsajátítási célorientációt vizsgáltuk azt feltételezve, hogy az elkerülő-elsajátítási célorientáció és intrinzik életcélok szoros kapcsolatban állnak egymással. A Pearson-féle korrelációs teszt eredménye meg is erősítette ezt a feltételezést ($r=0,57$, $p<0,001$), mindkét elsajátítási motiváció közepesen erős kapcsolatban áll az intrinzik életcélokkal. A közelítő-elsajátítási célorientációra jellemző a fejlődésre irányuló attitűd, az elkerülő-elsajátítási célorientációt követők esetén a cél a saját magunk alulmúlásának az elkerülése. Mivel az elsajátító céloknál a belső standardok a meghatározóak, ugyanez érvényes az intrinzik életcélokra is, illetve az intrinzik életcélok a személy fejlődési igényével kapcsolódnak össze, így magyarázható a konstruktumok szoros kapcsolódása.

Az elkerülő-elsajátítási célorientáció és az iskolai énhatékonyság ebben a vizsgálatban szignifikáns pozitív kapcsolatot mutat ($r=0,282$, $p<0,001$), míg a szakirodalomban ezzel ellentétben többnyire negatív korrelációt találtak az elkerülő-elsajátítási célorientáció és az énhatékonyság között. (pl. *Pajeras, Britner és Valiante*, 2000). Az esetünkben fennálló pozitív kapcsolatot magyarázhatja az, hogy a mintában a három célorientáció egymással szoros együttjárást mutat (a célorientációk nem egymás kizárói), és a másik két a célorientáció is közepesen erős kapcsolatban áll az iskolai énhatékonysággal.

A harmadik hipotézis vizsgálata során a viszonyító célorientáció, valamint az aspirációk és az iskolai énhatékonyság kapcsolatát tártuk fel. A viszonyító célorientáció és az extrinzik életcélok között szignifikáns korreláció mutatkozott ($r=0,297$, $p<0,001$), míg a közelítő-elsajátítási célorientáció nem állt szignifikáns kapcsolatban az extrinzik életcélokkal ($r=0,14$, $p=0,053$). Feltételeztük, hogy a viszonyító célorientáció szorosabb kapcsolatban áll az extrinzik életcélokkal, mint a közelítő-elsajátítási célorientáció, mivel a viszonyító célorientációkra jellemző, hogy a személy normatív standardok alapján, másokhoz képest határozza meg a teljesítményét, míg a közelítő-elsajátítási célorientációra inkább a belső standardok használata jellemző. Ebből adódik, hogy a viszonyító célorientációra jobban jellemző az olyan általános célok követése, amik a külső jutalmakra helyezik a hangsúlyt. Az adatok alapján az iskolai énhatékonyság és a viszonyító célorientáció vonatkozásában is erős, pozitív és szignifikáns korreláció mutatkozott ($r=0,4$, $p<0,001$).

A különböző mértékű teljesítménycélokkal rendelkező diákok közötti különbségeket a negyedik hipotézisben vizsgáltuk. A mintát három-három csoportra osztottuk mindhárom célorientáció tekintetében. A csoportokat az átlagtól való félszórásnyi eltéréssel hoztuk létre, így elkülönítettük az egyes skálakon magas, alacsony és közepes célorientációval jellemezhető csoportokat (6. táblázat).

A teljes mintán vizsgálva 87 fő volt, aki mindhárom célorientációs skálán hasonló értékekkel rendelkezett (ez a minta 46,5%-a). Ezen belül a mindhárom célorientációs skálán alacsony értékeket elérők száma 28 fő (a minta 14,9%), míg a mindhárom közepes értékekkel rendelkezők száma 33 fő (17,6%), és 26-an értek el (13,9%) mindhárom skálán magas értékeket. A negyedik hipotézisben a mindhárom skálán magas értékekkel rendelkezőket és a mindhárom skálán alacsony értékkel rendelkező csoportok közötti különbségeket vizsgáltuk meg (7. táblázat).

Független mintás t-próbát használva megkaptuk, hogy a két csoport tanulmányi átlagában szignifikáns eltérés van [$t(53)=-4,216$; $p<0,001$]: az alacsony célorientációs értékekkel

6. táblázat. Az egyes célorientációk magas, közepes, alacsony csoportokba sorolásának szempontjai

| | Közelítő-elsajátítási célorientáció | Elkerülő-elsajátítási célorientáció | Viszonyító |
|-----------------------|--|--|------------|
| Skála Átlaga | 17,44 | 19,64 | 34,6 |
| Szórása | 3,85 | 4,1 | 7,51 |
| 1. (alacsony) csoport | ≤ 15 | ≤ 17 | ≤ 30 |
| 2. (közepes) csoport | 16-20 | 18-22 | 31-38 |
| 3. (magas) csoport | 21≥ | 23≥ | 39≥ |

7. táblázat. A célorientációs alszállakon elért átlagok a magas és alacsony csoportok szerint

| | Viszonyító | Közelítő-elsajátítási | Elkerülő-elsajátítási |
|-----------------|------------|-----------------------|-----------------------|
| Alacsony (N=28) | 2,37 | 2,45 | 2,73 |
| Magas (N=26) | 4,86 | 4,41 | 4,86 |

rendelkező csoportban a tanulmányi eredmények átlaga 3,76, míg a magas célorientációs csoportban 4,46 volt. Ez az eredmény hasonlóan alakult Pajor (2013) eredményeihez. Az iskolai énhatékonyság összesített pontszámában is jelentős különbségeket találtam a két csoport között, a magas csoport átlaga 99,37, az alacsony pedig 80,5 volt, a különbség szignifikáns [$t(53)=-4,93$; $p<0,001$]. A tanulás iránt [$t(53)=-3,727$; $p<0,001$] és az iskola iránt [$t(53)=-3,61$; $p<0,001$] is pozitívabb attitűddel rendelkeztek a magas csoport tagjai. A célok tekintetében is kimutathatók voltak a különbségek a két csoport között, magasabb intrinzik célokkal rendelkeztek [$t(57)=-4,78$; $p<0,001$] a magas célorientációjú tanulók. Összességében elmondható, hogy azok, akik magas célorientációs értékekkel rendelkeznek, jobb tanulmányi átlagot produkálnak, pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek az iskola, valamint a tanulás iránt, valamint az életüket inkább intrinzik célok vezérlik.

Az ötödik hipotézisben a tanulmányi átlag kapcsolatát vizsgáltuk a célorientációkkal, feltételezésünk szerint a magyar serdülőkkel végzett korábbi kutatások alapján (Pajor, 2013; Szabó és msai) a tanulmányi eredmény a legszorosabb kapcsolatban a célorientációk közül a közelítő-elsajátítótól van. A tanulmányi átlagot leíró változók értékei a Shapiro-féle normalitásvizsgálat alapján normális eloszlást követnek, ezért változók közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációs együtthatóval vizsgáltuk ($r=0,224$, $p<0,01$). Az értékek között szignifikáns kapcsolat mutatkozott, de Pajor (2013) vizsgálatában leírta, hogy a teljesítménycélok a különböző teljesítményekre összefüggő változókra gyakorolt hatása egymással interakcióba lépve módosulhat. Ezért mindhárom célorientációnak megnéztem Pearson-féle és parciális korrelációját is. A parciális korrelációnál a másik két cél hatását kontrollálva látjuk a változó átlagra kifejtett hatását (8. táblázat).

8. táblázat. A célorientációs skálák és a tanulmányi átlag összefüggései

| Korreláció vizsgálat típusa | Célorientációk | | | |
|--------------------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| | | Közelítő elsajátítási | Elkerülő elsajátítási | Viszonyító |
| Pearson-féle | Tanulmányi | 0,224** | 0,157* | 0,257*** |
| Parciális | átlag | 0,092 | -0,041 | 0,157 |

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Az adatokból láthatjuk, hogy a parciális korreláció esetén jelentősen lecsökkent a közelítő-célorientáció átlagra gyakorolt hatása, valamint a viszonyító célorientáció is hatással van az átlagra ($r=0,257$, $p<0,001$), sőt erősebb kapcsolatban áll vele, mint a közelítő elsajátítási célorientációval. Parciális korreláció esetén is erősebb ez a kapcsolat, az elkerülő-elsajátítási célorientáció gyenge hatása parciális korreláció esetén pedig eltűnik, így a hipotézisem nem igazolódott. A szakirodalomban (*Elliot és McGregor*, 2001; *D’Lima, Winsler és Kitsantas*, 2014) ellentétes eredmények vannak arra vonatkozóan, hogy a célorientációk milyen hatással vannak a tanulmányi eredményekre. A kutatásomban a viszonyító célorientáció mutatta a legerősebb kapcsolatot az átlaggal, de ez a kapcsolat is viszonylag gyenge.

A hatodik hipotézisben a tanulmányi átlag és az érhathatékonyaság kapcsolatát vizsgáltuk. Eredményeink szerint a két változó szignifikáns, de gyenge kapcsolatban áll egymással ($r=0,26$, $p<0,001$). Alskálákra lebontva a kapcsolati ($r=0,18$, $p<0,01$) és az ön-szabályozásra vonatkozó érhathatékonyaság ($r=0,21$, $p<0,003$) és az iskolai átlag között is szintén gyenge, de szignifikáns kapcsolat van, a tevékenységre vonatkozó alskálán mutatkozott valamivel erősebb korreláció ($r=0,325$, $p<0,001$). A tevékenységre vonatkozó érhathatékonyaság-alskálán tanulásra és teljesítésre vonatkozó itemek is megjelennek, ezért nem meglepő, hogy ez az alskála korrelál legerősebben a tanulmányi eredménnyel.

Összegzés, kitekintés

A kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltérképezzük serdülők körében a célorientációkat és ezek kapcsolatát a tanulmányi eredménnyel. A leíró statisztikai eredményekből kiderült, hogy a célorientációk közül a legmagasabb értéket az elkerülő-elsajátítási célorientációban érték el a diákok, ami megegyezik Szabó és munkatársai (2015) eredményeivel. A viszonylag kis elemszám ellenére is elgondolkodtató ez az eredmény, mivel ezek szerint a diákok körében a fő motivációs erő az, hogy ne teljesítsenek a saját elvárásaikon alul, valamint ne valljanak kudarcot, kerüljék a hiányos megértést. Az elkerülő-elsajátítási célról viszonylag keveset tudunk, de az eddigi vizsgálatok eredményei alapján ez a célorientáció összefügg a teszt-szorongással (*Elliot és McGregor*, 2001) és a segítségkéréstől való félelemmel. A magyar oktatási rendszerben nagy hangsúly van a lexikális tudáson, így könnyen értelmezhető az a motiváció, ha valaki amiatt aggódik, hogy nem ért valamit, és fél, hogy rosszabbul teljesít az előző eredményeinél. Ez magyarázatot adhat az elkerülő-elsajátítási célorientációban elért magas értékekre.

Mind a három célorientáció pozitívan korrelál az iskolai érhathatékonyasággal, tehát általánosságban elmondható, hogy az a diák, akire legalább az egyik célorientáció erősen jellemző, képesnek érzi magát arra, hogy az iskolai feladatokat sikeresen elvégezze, megbirkózzon a kihívásokkal. Az aspirációk közül az extrinzik életcélokkal a viszonyító célorientáció állt kapcsolatban. Mindkét konstruktum kívülre helyezi a viszonyítási pontot, így a kapcsolatuk feltételezhető volt. A közelítő és az elkerülő elsajátítási célorientáció is kapcsolatban állt az intrinzik életcélokkal, ez a kapcsolat magyarázható azzal, hogy ezeknél a célorientációknál az egyén a teljesítményét saját magához viszonyítja, belső standardok alapján értékeli, és ez a belső standardok általi meghatározottság az intrinzik életcélokra is jellemző. A tanulás iránti attitűdöt a célorientációk közül a közelítő-elsajátítási célorientáció befolyásolta a legnagyobb mértékben. Erre a célorientációra jellemző, hogy az adott feladatban minél többet szeretnének fejlődni, valamint számukra érték a tanulás, és élvezik is, ha új dolgot sajátíthatnak el.

A tanulmányi eredmények és a célorientáció kapcsolatában a nemzetközi eredmények némileg ellentmondásosak (*Elliot és McGregor*, 2001; *D’Lima, Winsler és Kitsantas*, 2014), így magyar kutatások alapján feltételeztük, hogy az átlaggal a közelítő-elsajátító

célorientáció lesz a legerősebb kapcsolatban (Pajor, 2013; Szabó, Zsadányi és Szabó Hanyga, 2015). Ez a feltevés nem igazolódott be, a viszonyító célorientáció ennél erősebb korrelációt adott az átlaggal, bár az együttjárás viszonylag gyenge. A viszonyító célorientáció jegyekre gyakorolt pozitív hatását viszont a szakirodalomban több kutatás is megerősítette (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001). A kutatás során az előző félévi tanulmányi átlagot használva vizsgáltuk a tanulmányi sikerességet, de lehet, hogy érdemesebb tantárgyakra lebontva kezelni a jegyeket, így árnyaltabb képet kaphatunk az egyes tárgyakban elért eredmények közti különbségekről. Arról sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanulmányi eredményeket nagyon sok tényező alakítja, valamint a jegyek és az átlagok nem mindig objektív mutatói a ténylegesen elsajátított tudásnak.

A közelítő-elsajátítási célorientációk pozitív hatását sosem vitatta a szakma, mára viszont már nem az a kérdés, hogy melyik célorientáció vezet a legadaptívabb kimenet-hez, hanem az, hogy ezek a célok miként kombinálódnak egymással, milyen teljesítménycél-mintázatot mutatnak, hiszen a Többszörös Cél Paradigma szerint a célok nem egymás kizárói (Barron és Harrackiewicz, 2001). A vizsgálati eredményeink alapján a célorientációk értékei együtt mozognak, így ha az egyik erőteljesen jellemzett valakit, akkor a másik kettő is erős volt. A mindhárom célorientációban magas és a mindháromban alacsony értékeket elérő diákokat összehasonlítva markáns különbséget találtunk a két csoport között: a magasabb értékekkel jellemezhető csoportba tartozók jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, inkább jellemző rájuk a tanulás szeretete, az iskola iránt pozitívabb attitűdöket mutattak, a céljaik inkább intrinzik jellegűek. Mindhárom célorientációra igaz, hogy aki magas értékeket ér el a skálán, az jobban teljesít, bármelyik cél követése jobb annál, mintha a diák nem lenne motivált az adott cél vagy egyetlen cél irányába sem.

A vizsgálat limitációjaként tekinthető és egyben a jövőbeli kutatások irányát is kijelölheti, hogy a célorientációs elmélet szerint az általunk vizsgált egyéni jellemzők mellett a környezet is alakítja a tanulási motivációt (Fejes, 2015). A célstruktúrák azokra a környezeti által közvetített hatásokra, üzenetekre utalnak, amik befolyásolják az egyén célorientációit. A továbbiakban érdemes lehet a környezeti tényezőket és a célstruktúrákat is bevonni a kutatásba, mert hatással vannak az egyéni motivációra, azok pedig a további interakciók kiindulási pontjaként szolgálnak. Mivel a célstruktúrákat lehet változtatni, befolyásolni, intervenciók pontként is szolgálhatnak, az optimális motivációs környezet kialakításával az egyént is motiváltabbá lehet tenni. A magyar serdülők körében végzett kutatások alapján a közelítő-elsajátítási célorientáció nagyon adaptívnak bizonyult, a pedagógusoknak éppen ezért egy olyan környezet kialakítására kell törekedniük, ahol értéke van a tanulásnak, és nem csak az elért jegyek számítanak. Ha növelni akarjuk a diákok motivációját, olyan tananyagra és eszközökre van szükség, amik felkeltik bennük a kíváncsiságot és érdeklődést, hogy ne csak a megszerzett jegyekért tanuljanak, hanem magáért a tudásért is. Szükség van olyan jutalmazási technikák alkalmazására is, amelyek nemcsak a jegyekre fókuszálnak, hanem figyelembe veszik a tanórákon tanúsított erőfeszítéseket, igyekezetet és érdeklődést a tantárgy iránt. Ennek a megteremtése viszont komoly kihívást jelent a pedagógusoknak.

Az elkerülő-elsajátítási célorientációban elért magas pontszámok alapján fontos lenne egy olyan osztálytermi környezet kialakítása, ahol a hibák, a kudarcok a tanulási folyamat természetes részét képezik, ahol nem ezek alapján ítélik meg a diákokat, és ahol a kudarcokat elfogadhatóvá teszik a tanulási folyamatban. A környezeti hatásokat tovább árnyalva érdemes tanulási környezetekben is feltárni a motivációkat, valamint a speciálisabb, adott tantárgyra vonatkozó célorientációk és célstruktúrák vizsgálatára is nagyobb hangsúlyt fektetni.

Irodalomjegyzék

- Ames, C. és Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**. 3. sz. 260–267. DOI: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York. 71–81.
- Baranik, L.E., Bynum, B. H., Stanly, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, **23**. 3. sz. 265–282. DOI: 10.1080/08959285.2010.488463
- Barron, K. E. és Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 5. sz. 706–722. DOI: 10.1037/0022-3514.80.5.706
- Coutinho, S. A. és Neuman, G. (2008): A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style and Self-Efficacy. *Learning Environments Research*, **11**. 2. sz. 131–151. DOI: 10.1007/s10984-008-9042-7
- Cury, F., Elliott, A. J., Da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**. 4. sz. 666–679. DOI: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- D'Lima, G. M., Winsler, A. és Kitsantas, A. (2014): Ethnic and Gender Differences in First-Year College Students' Goal Orientation, Self-Efficacy, and Extrinsic and Intrinsic Motivation. *The Journal of Educational Research*, **107**. 5. sz. 341–356. DOI: 10.1080/00220671.2013.823366
- Dweck, C. S. és Legett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 256–273. DOI: 10.1037/0033-295x.95.2.256
- Elliott, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**. 1. sz. 218–232. DOI: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, A. J. és McGregor, H. A. (2001): A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**. 3. sz. 501–519. DOI: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészeműhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- Fejes József Balázs (2015): *A tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat, Budapest.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Harackiewicz, J. M., Tauer, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M. és Elliot, A. J. (2000): Short Term and Long Term Consequences of Achievement Goals Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, **92**. 2. sz. 316–330. DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.316
- Harackiewicz, J. M., Tauer, J. M., Barron, K. E. és Elliot, A. J. (2002): Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 3. sz. 562–575. DOI: 10.1037/0022-0663.94.3.562
- Hiesh, P., Sullivan, J. R. és Guerra, N. S. (2007): A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation. *Journal of Advanced Academics*, **18**. 3. sz. 454–476. DOI: 10.4219/jaa-2007-500
- Kasser, T. és Ryan, R. M. (1996): Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **22**. 280–287. DOI: 10.1177/0146167296223006
- Li, L. K. Y. (2012): A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of CityU Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, **1**. sz. 154–183.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. és Ortiga, Y. P. (2010): The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **35**. 4. sz. 264–279. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, **57**. 9. sz. 705–717. DOI: 10.1037/0003-066x.57.9.705
- Martos Tamás, Szabó Gábor és Rózsa Sándor (2006): Az aspirációs index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **7**. 3. sz. 171–191.
- Meissel, K. és Rubie-Davies, C. M. (2016): Cultural invariance of goal orientation and self-efficacy in New Zealand: Relations with achievement. *British Journal of Educational Psychology*, **86**. 1. sz. 92–111. DOI: 10.1111/bjep.12103
- Moller, A. C. és Elliott, A. J. (2006): The 2 × 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In: Mittel, A. (szerk.): *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Nótin Ágnes (2015): *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulókban*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Pajares, F., Britner, S.H. és Valiante, G. (2000): Relation between achievement goals and self-beliefs of

middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 4. sz. 406–422. DOI: 10.1006/ceps.1999.1027

Pajor Gabriella (2013): *Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében*. Doktori disszertáció. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola, Budapest.

Pajor Gabriella (2015): Gyorsabban, magasabban, bátrabban – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben. *Iskolapszichológiai Füzetek*, **34**, sz. ELTE EÖTVÖS Kiadó, Budapest.

Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 1. sz. 92–104. DOI: 10.1006/ceps.1999.1017

Pintrich, P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 3. sz. 544–555. DOI: 10.1037//0022-0663.92.3.544

Roseman, I. J. (2008): Motivations and emotions: approach, avoidance, and other tendencies on motivated and emotional behaviour. In: Elliot, A. J. (szerk.): *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. Psychology Press, New York. 343–366. DOI: 10.4324/9780203888148.ch20

Senko, C. és Miles, K. M. (2008): Pursuing their own learning agenda. How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, **33**, 4. sz. 561–583. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.001

Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa és Szabó Hangya Lilla (2015): Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyág és a tanulmányifelelőség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, **25**, 10. sz. 5–20. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.5

Trash, T. M. és Elliot, A. J. (2001): Delimiting and integrating the goal and motive constructs in achievement motivation. In: Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (szerk.): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 3–21. DOI: 10.1007/0-306-47676-2_1

Turner, E. A., Chandler, M. és Heffer, R. W. (2009): The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, **50**, 3. sz. 337–346. DOI: 10.1353/csd.0.0073

Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila és Jánvári Miriam Ivett (2014): A 3×2 Teljesítés–Cél kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, **34**, 1. sz. 73–97. DOI: 10.1556/pszicho.34.2014.1.4

Weinberg, R., Gould, D., Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, **1**, 4. sz. 320–331.

Zimmerman, B. J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 1. sz. 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

Tóth Alisa

A színpercepció és színértelmezés mérésnek tartalmi keretei általános iskolás diákok körében

A vizuális észlelés, mint a látott képek magasabb szintű feldolgozásának a fejlődése immár a vizuális nevelés kutatott kérdései közé is tartozik. Annak ellenére, hogy mind a magyar, mind az angolszász rajz és vizuális kultúra tantervekben a színekkel kapcsolatos ismeretkörök és a színnel kapcsolatos tudás mindennapos, élethelyzetekben való alkalmazása a Rajz és vizuális kultúra tantervekben kiemelt hangsúlyt kapnak, a közelmúltban nem született olyan tanulmány Magyarországon, mely az általános iskolás diákok színészlelői és értelmezési struktúráját jellemezné. A tanulmány célja a hazai és nemzetközi szakirodalomban elterjedt, az színpercepcióra és értelmezésére vonatkozó definíciók áttekintése, valamint a nemzetközi és magyar Rajz és vizuális kultúra tantervekben beazonosított színpercepcióhoz és értelmezéshez kapcsolódó ismeretkörök bemutatása és modellezése. A képességsztruktúrát a következő négy ismeretkör alkotja: színérzékelés, szín-és forma felismerés, színmemória és színjelentés.

Bevezetés

A látás biológiai és szimbolikus tevékenységként is értelmezhető (Bubik, szerk., 2013). A kognitív pszichológusok által a vizuális észlelés kutatása 20. században forradalmi újításokat eredményezett az észlelés értelmezésében (Kahneman, Treisman, és Gibbs, 1992; Neisser, 1984; Ullman, 1984). A kognitív pszichológia tudástárát felhasználva a művészet kiragadja az észlelési folyamat bizonyos aspektusait (Boross és Pléh, 2004), mint amilyenek a szín-és formaészlelés, a mélység, a tér észlelése. A látás útján történő befogadással kapcsolatos pszichológiai és pedagógiai orientációjú kutatások között a leglényegesebb különbség abban mutatkozik meg, hogy a percepció folyamatának a művészetpedagógia egy sajátos területét, a képi kifejezéssel és a képek (elsősorban műalkotások) befogadásával kapcsolatban vizsgálja.

A Vizuális kultúra (Rajz, Művészet) tantervekben nemzetközi és hazai szinten is megjelenik a képi nyelv elsajátítása, mint követelmény, hiszen tanulás közben a külvilágból származó információk közel 75-80 százalékát a látás által szerezzük (Herendi és Krnács, 2011). A vizuális nyelv használata nagyban függ a kulturális kontextustól, amelyben a gyermek fejlődik (Bubik szerk., 2013). A 21. századi technológia fejlődése a vizuális nevelésre is hatott: a műbefogadás esztétikai aspektusai mellett az új tanítási-tanulási programok a hétköznapi kifejezést, illetve a vizuális képességek mindennapos eligazodásban való hasznosíthatóságát helyezi előtérbe.

A színek befogadása és értelmezése iránt a képi kommunikáció megjelenésével egyre nagyobb igény mutatkozik, mivel az egyik legkönnyebben transzferálható tudásnak számít (Green–Armytage, 2006). A vizuális nyelvnek kulcsszerepe van a tanulásban, ezért

az észlelés fejlesztését a 21. századi tantervek mindig összekapcsolják az esztétikai nevelés hagyományos fejlesztési céljaival (Greene, 2001, idézi: *Albers és Harste*, 2007). A tanulmány a vizuális nyelv egyik legfontosabb jelentéshordozó eleme, a szín percepciója és értelmezése mérési vizsgálatához teremt fogalmi keretet.

Annak ellenére, hogy mind a magyar, mind az angolszász rajz és vizuális kultúra tantervekben a színekkel kapcsolatos ismeretkörök és a színnel kapcsolatos tudás mindennapos, élethelyzetekben való alkalmazása a Rajz és vizuális kultúra tantervekben kiemelt hangsúlyt kapnak, a közelmúltban nem született olyan tanulmány Magyarországon, mely az általános iskolás diákok színészlelői és értelmezési struktúráját jellemezné. A szín a művészeti elemek, a műbefogadás egyik alapvető elemeként működik, hiszen a színeken keresztül történő üzenet megértése nagyban befolyásolja a műről való ítéletalkotást. Ha a színpercepció fejlődését a vizuális nyelv elsajátításán keresztül értelmezzük, vizsgálunk, azaz jelen elméleti keretrendszerünk újdonságnak számít a vizuális nevelés terén, ezáltal a képi nyelv fejlődésének a megértését is segíti. A vizuálisképességek kutatása a mérés-értékelés technikáinak fejlődése következtében (Molnár, 2010, 2011) a 20. század végén kezdett el olyan irányban indulni, amely lehetővé teszi e képesség iskolai környezetben, osztálytermi kontextusban való objektív mérését.

A színpercepció és színértelmezés tartalmi kereteinek feltételezett elemei

A tanulmány célja a hazai és nemzetközi szakirodalomban elterjedt, az színpercepcióra és értelmezésére vonatkozó definíciók áttekintése, valamint a Nemzeti Alaptantervben, Kerettantervben és az angolszász tantervekben beazonosított színpercepcióhoz és értelmezéshez kapcsolódó ismeretkörök bemutatása és modellezése. A képességstruktúrát a következő négy ismeretkör alkotja: színérzékelés, szín-és formafelismerés, színmemória és színjelentés.

A kutatás egyik lábát a pszichológiai és a neurológiai, biológiai, valamint idegtudományi tanulmányok eredményei képezik, melyek a színt vizuális attribútumként értelmezik, azaz mint az idegrendszer választát a retinára érkező fehér fény sugaraira (*Sekuler és Blake*, 2004). Ezek a feltárások nemzetközi szinten mérik fel a színészlelői képességeket, illetve agyi képalkotó vizsgálatokkal kutatják a látókérgi területek válaszait, viszont drága mérőeszközökkel dolgoznak, valamint egyéni adatfelvitelt igényelnek.

A feladatok bemérése után fejlesztő programokkal vizsgáljuk majd a színpercepció és színértelmezés fejlesztésének lehetőségeit.

A színpercepció helye a kognitív folyamatokban és működésének idegrendszeri ismertetése

A színészlelés egyik alapvető összetevője az emberi észlelésnek (*Mehta és Zu*, 2009). Imár tudományosan bizonyított a szenzoros és kognitív rendszerek közötti szoros kapcsolat (*Tiballi*, 2015). Vizuális észlelésünkre hatással vannak a korábbi tapasztalatok, melyre a színkonstancia jelensége az egyik legjobb példa. Ez a perceptuális hibának számító jelenség gyakorlatilag segít bennünket az eligazodásban, mivel az idegrendszernek nem kell folyamatosan adaptálnia a különböző fényjelenségeket, hanem a tárgyakhoz színeket asszociál. Tudatában vagyunk, hogy a fű zöld színű, még akkor is, ha más megvilágításban látjuk azt. Idegrendszerünk összezavarodna, ha ez a jelenség nem létezne (*Sekuler és Blake*, 2004).

Napjainkban viták folynak arról, hogy a színészlelést mennyire befolyásolják az előző tapasztalatok. Az ún. *Delk–Fillenbaum*-elmélet a hatvanas évektől kezdődő és jelenleg

is tartó vitát váltott ki, miszerint a színeket asszociációkhoz köti az idegrendszer. Az elmélet alapja egy olyan kísérlet volt, melynek egyik részében a kísérleti alanyoknak piros színű papírból vágtak ki „tipikusan piros” és a „nem tipikusan piros színű” formákat, melyek a következők voltak: szív, alma, száj, lófej, csengő és gomba és geometrikus formák. A vizsgált személyek a „tipikusan piros színű formákat” intenzívebb pirosabbnak ítélték meg (*Delk és Fillenbaum*, 1965). Ez az elmélet később heves vitákat indított meg a kognitív filozófusok körében is, akik a színészlelés folyamatát három fő fázisra csoportosították: a korai, közép-és késői szakaszra. A *Delk–Fillenbaum*-féle elméletet *Witek* (2012), *Fodor* (1983) és *Pylyshyn* (1999, 2003) tanulmányaira támaszkodva cáfolta meg. *Witek* szerint az asszociáció nincs összefüggésben a színészlelés korai szakaszával. Ennek ellenére, *Delk és Fillenbaum* elmélete mellett több tudós érvelt (*Witzel, Valkova, Hansen és Gegenfurtner*, 2011; *Hansen, Olkkonen, Walter és Gegenfurtner*, 2006; *Olkkonen, Hansen és Gegenfurtner*, 2008; *Levin és Banaji*, 2006; *Macpherson*, 2012). *Vurro* és munkatársainak közelmúltban megjelent tanulmánya e kettő ellentétes nézőpont között helyezhető el. Kutatási eredmények értelmében, az észlelés középső fázisában hatnak az előző ismeretek, tapasztalatok a percepcióra és nem a kezdeti vagy a késői szakaszban (*Vurro, Ling és Hurlbert*, 2013).

A színpercepciónak kulcsfontosságú szerepe van az emberi megismerési folyamatokban, mint amilyen a figyelemváltás, például amikor színekre vagy formákra figyelünk. Ezeket a folyamatokat *Pléh* (2010) az agy központi végrehajtó rendszereihez köti. A tárgytulajdonságra való emlékezést a gyerekeknél a színes tárgyak gyors megnevezésével kéri vissza. Először az adott tárgyak színének és a tárgyak megnevezését gyakorolják velük, majd más kártyákat mutatnak nekik, amelyek között az előzőleg megtanult tárgyak kétszer szerepelnek véletlenszerű sorrendben, színek nélkül vagy más nem a tárgyra jellemző színben mutatják nekik. A kicsiknek rövid idő alatt kell választ adniuk arra, hogy

A színpercepciónak kulcsfontosságú szerepe van az emberi megismerési folyamatokban, mint amilyen a figyelemváltás, például amikor színekre vagy formákra figyelünk. Ezeket a folyamatokat Pléh (2010) az agy központi végrehajtó rendszereihez köti.

a tárgy milyen színű igazából (*Lőrík*, 2006). Amikor a színeket kategorizálni kell, a gyerekek is hasonlóan viselkednek, mint a felnőttek. Ezt a hipotézist *Bornstein, Kessen és Weiskopf* (1976) habituációval vizsgálták preverbális gyerekeknél és felnőtteknél. Ismételten mutattak a gyerekeknek egy színt, és azt észlelték, hogy bizonyos idő után a habituáció (a habituáció akkor jön létre, amikor az ismétlődő inger egy idő után elveszti a hatását) hasonlóan viselkedik, mint a felnőtteknél. Amint a gyerekek a 480 nanométeres fényre habituálódtak, azt

figyelték meg, hogy a 450 vagy az 510 nanométer hullámhosszú fény fogja-e felkelteni az érdeklődésüket. A gyerekek figyelmét az utóbbi hullámhosszú fény keltette fel, ami a felnőttek esetében is ezen a hullámhosszon jelentkezett. A kicsik is elkülönítették a „kék”, „zöld”, „sárga” és „vörös” színeket. Később a vizsgálatot más kultúrájú gyerekek körében ismételték meg, és megegyező eredményeket kaptak. Ezzel azt bizonyították, hogy a színkategóriák nem feltétlenül függenek a kultúrától (*Lumsden és Wilson*, 1983; *Bornstein, Kessen és Weiskopf*, 1976; idézi: *Sekuler és Blake*, 2004; *Papp*, 2013).

Biológiai szinten a színészlelés első fázisaként a színérzékelést értelmezzük, amikor a szem hátsó részében található retinára eső fény fotoreceptor sejtek csapjaiban és pálcikaiban idegi jellé alakul, majd az ingerek feldolgozásának magasabb területeihez, ahol jelentéssé alakul, azaz percepcióvá (*Atkinson és Hilgard*, 2005). A vizuális percepció a retinából jövő jelzéseken alapszik, de mellette a primer vagy magasabb rendű látókéreg (V1) az előző vizuális és nem vizuális tapasztalatok alapján korrigálja és kiteljesíti a retinaeredetű információt, és bonyolult, hierarchikus folyamatokon keresztül jut el az in-

gerület a látókéreg V4 (ventrális rendszer) területéhez (Fonyó, 2011). A V4-es agykérgi terület neuronjai főként a szín-és formafelismerés folyamataiért felelnek, azaz komplex, színes, háromdimenziós tulajdonságokkal is rendelkeznek (Atkinson és Hilgard, 2005; Csépe, Ragó és Győri, 2007). Ennek az agyi területnek a feltárása jelenleg is folyik, mert az idegkutatók még más idegrendszeri folyamatokat, illetve színnel kapcsolatos működéseket feltételeznek a vizuális rendszer látókérgének V4-es területében. A színészlelés mellett ez az agyi terület a felelős a tárgyfelismerésért és a felismert tárgy összekapcsolásáért a már korábbi reprezentációkkal. A színek köztudottan segítik a formafelismerést (Gegenfurtner és Rieger, 2000; Kállai, Bende, Karádi és Racsmány, 2008). Kállai és munkatársai a színészlelést mint az információfeldolgozás egyik összetevőjét az agykérgi, extrastriatális-occipitoparietális irány mentén magyarázzák (Kállai és mtsai, 2008; János és mtsai, 2008). Bár a színfelismerési folyamat a látórendszer ún. „MI” pályáján belül (occipitotemporális irány [MI-pálya]) zajlik, a ventrális rendszerben a formafelismerés a „HOL” pályához kötődik, ami azt jelenti, hogy a kettő pálya között mindenképp komplex és szoros kapcsolat áll fenn (occipitoparietális irány [HOL-pálya]), tehát két irányban fut a vizuális információ feldolgozása. A kilencvenes években Zeki és Nash (1999) folyamatosan tanulmányozták a színek észlelésének agyi területeit és azt találták, hogy a nyakszirti lebenyben elhelyezkedő negyedleges (V4) neuronjai a színes, komplex, háromdimenziós tárgyak felismeréséért felelősek. A V4-es területéről való ismeretek még mindig nem elégítették ki a kutatók kíváncsiságát, így napjainkban is folynak feltárások agyi képpalkotó eljárásokkal, melyekkel az agy hátsó területein elhelyezkedő látókérget térképezik fel. A kromatikus színeket a különböző fényhullámhosszúságra érzékeny csapok érzékelik, ugyanakkor ha sérül a látókéreg, a csapok nem pótolják a színlátást sem. Erre kiváló példaként Sacks (1999) esettanulmánya szolgál, amikor a szerző egy agykárosodást szenvedett festő esetét mutatja be. A festőnek nem a retinája – (az előzőekben leírtak alapján a szem retinájában található csapok gondoskodnak a trikromát látásról), hanem a V4-es agyi területe sérült, ami a színinformációkat dolgozza fel. A beteg nehezen tudott beletörődni a helyzetébe, a festői professzióján kívül minden más hétköznapi tevékenységét is nehezítette az akromatopszia, illetve agykérgi sérülés okozta károsodás. Akkor tudta igazán értékelni a színek által nyújtott vizuális gazdagságot, amikor elvesztette a színlátását, így későbbi munkái monokromát színezetűek lettek.

V4-es területéről való ismeretek még mindig nem elégítették ki a kutatók kíváncsiságát, így napjainkban is folynak feltárások agyi képpalkotó eljárásokkal, melyekkel az agy hátsó területein elhelyezkedő látókérget térképezik fel. A kromatikus színeket a különböző fényhullámhosszúságra érzékeny csapok érzékelik, ugyanakkor ha sérül a látókéreg, a csapok nem pótolják a színlátást sem. Erre kiváló példaként Sacks (1999) esettanulmánya szolgál, amikor a szerző egy agykárosodást szenvedett festő esetét mutatja be.

Színérzékelés

A színlátás képessége lehetővé teszi a trikromát, azaz a háromféle színészlelő receptorral rendelkező embernek a diszkriminációt és a detekciót. Sekuler és Blake (2004) szerint a színlátás segíti a tárgyak háttérből való kiemelését, ami a detekciót jelenti (például a sárga teniszlabda könnyen felismerhető színe elkülöníti azt a pályától). A színek segítene a tárgyak megkülönböztetésében is (diszkrimináció). A vörös árnyalata informál ben-

nünket arról, hogy a gyümölcs érett és ehető. A közlekedésben is kifejezésre jut a színek informatív szerepe: legjobb példa erre a tűzoltóautó, taxi vagy a rendőrautó színei, melyeket könnyen felismerünk (*Gibson, 1966; Sekuler és Blake, 2004*).

Atkinson és Hilgard (2005) leírásában „az érzékek egyszerű, az ingerekhez szorosan hozzákapcsolódó, nyers élmények”, bemenetet képeznek egy magasabb színhez, a jel, érzéklet felfogásához, azaz értelmezéséhez, ami által lehetővé válik az észlelés (*Atkinson és Hilgard, 2005, 132. o.*).

Pedagógiai értelemben véve, a hatályos Nemzeti Alaptantervben az érzékek fejlesztésével is gyakran találkozunk, mely a színérzékelésre különösen vonatkozik. A vizuális nevelési tantervek a színérzékelés a szín-megfigyelő készségként értelmezik, amit a koncentráció fenntartásával, rendszerezésével a figyelem összpontosításával lehet fokozni, és gyakorlással keresztül fejleszthető (*Kiss, 2009*). A színérzékelés fejlesztése a tantervekben, ahogyan a NAT-ban is, vizuális gyakorlatként az elsőől hatodik évfolyamos diákok számára előírt elvárásoknál végig szerepel. Ha visszavezetjük, a fejlődésre értelemszerűen befolyással van a megfelelő mennyiségű ingerek biztosítása, gondoljunk például a csecsemőkre, akik ha nem részesülnek megfelelő mennyiségű színingerben, akár színvaktság is keletkezhet. A hatéveseknél már kialakult a szíkontrasztok érzékelése, viszont ez tovább fejlődik, ezért is célozzuk a 6–12 éves korosztályt mérni. A kutatók hangsúlyozzák, hogy már a korai vizuális tapasztalat fontos a megfelelő agykérgi folyamatok kialakulásához, ezért többek között a színpercepció gyakorlásának fontos szerepe van az ilyen jellegű folyamatok megfelelő lejátszódásában (*Sugita, 2004*). A Nemzeti alaptantervben a Művészeteken belül a Vizuális kultúra műveltségterület által fejlesztett kompetenciák ismeretkörei közül minden évfolyamot átfogó ismeretkörök között különös figyelmet kap az észlelés, tapasztalás, megfigyelés (*Kiss, 2009*).

Színmemória

A színek tárgyakon jelennek meg, színmemóriánk segít bennünket a környezetünkben való eligazodásban. Ha például egy adott tárgyat keresünk, mély kutatást végzünk memóriánkban (*Sekuler és Blake, 2004*). A vizuális memória könnyíti az új tárgyak észlelését és feldolgozását, a színekhez pedig képzetek társulnak. A színek által gyorsabb a bizonyos képek, jelenetek memóriából való előhívási gyorsasága (*Nickerson, 1965; Shepard, 1967; Standing, Conzio és Haber, 1970*). A színmemóriát a kutatók a szíkonstanciával is összefüggésbe hozzák, melynek gyökerei Heringhez vezetnek vissza (*Sekuler és Blake, 2004; Granzier és Gegenfurtner, 2012*). Hering szerint az ismerős tárgyak színei segítik az egyént a környezetében való eligazodásban. Az agyban tudatosultak a tárgyak színei, így a szemnek nem kell folyamatosan a változó fényviszonyok által a tárgyakon megjelenő újabb színeket adaptálnia (*Granzier és Gegenfurtner, 2012*). Hering a színmemória, azaz „memory colour” fogalom egyik első használója volt, és ezt a kifejezést az ismerős tárgyakra vonatkoztatta. Az ismert pszichológus már a 19. században azt feltételezte, hogy a színmemória közvetlenül hat a percepcióra, tehát a színészlelést valamennyire befolyásolják ez előző tapasztalatok (*Hering, 1874; Gegenfurtner és Rieger, 2000; Vurro, Ling és Hurlbert, 2013*). A színmemóriára épített tudományos munkásságát a kutatói közösség később ismerte el, majd elméletét különböző empirikus módszerekkel validálta (*Sekuler és Blake, 2004; Granzier és Gegenfurtner, 2012; Vurro, Ling és Hurlbert, 2013*). Azt is feltételezte, hogy az ismerős tárgyakat színekhez kötött memorizáljuk, melyet több, későbbi tanulmány is igazolt (*Bartleson, 1960; Bruner, Postman és Rodrigues, 1951; Delk és Fillenbaum, 1965; Duncker, 1939; Humphrey, Goodale, Jacobson és Servos, 1994; Siple és Springer, 1983; Vurro, Ling és Hurlbert, 2007*).

A színmemóriát több tudomány képviselője vizsgálja, többek között a kísérleti pszichológusok is. *Mecklenbräuker, Hubbach, és Wippich* (2001) a szín memóriával kapcsolat-

ban az implicit memória fejlődésbeli különbségeit vizsgálták. Az implicit memória teljesítményében 3–14 évig nem találtak szignifikáns korbeli különbséget (Cowan, 1997; Kail, 1990; Schneider és Bjorklund, 1998; Mecklenbräucker és mtsai, 2001). Az explicit memória esetében viszont igen, amikor a feladat utasítása felhívta a gyerekek figyelmét, hogy jegyezzék meg a feladatban megjelenő színeket. Négy alapszínt használtak: piros, kék, zöld és sárga színeket (Mecklenbräucker és mtsai, 2001). Az explicit memória teljesítménye egészen gyermekkortól a kamaszkorig látványosan fejlődik, attól függően, hogy mennyire fejlettek az emlékezet-erősítő stratégiák, mennyire fejlett a szemantikus memória és a metakognitív tudás (Cowan, 1997; Kail, 1990; Schneider és Bjorklund, 1998; Mecklenbräucker és mtsai, 2001). A szemantikus emlékezet kutatása irányította a perceptuális tulajdonságok, mint amilyen a színek kutatásának irányába a figyelmet, amikor is több kutató megcáfolta Whorf (1956) nyelvi relativitáselméletét, miszerint a nyelv formálja ismereteinket. Heider és Olivier (1971) azt bizonyította be, hogy a kiugró felszíni attribútumok leképeződései határozzák azt meg a nyelvet, és nem a nyelv az attribútumok felszíni leképeződéseit. Színmegnevezési és memória-feladatokban hasonlították össze a dani és az angol anyanyelvet beszélő embereket (Heider és Olivier, 1972, idézi: Fekete és Pléh, 2008). A vizsgált személyeknek Fekete és Pléh (2008) leírásában 5 másodpercig kellett megfigyelniük egy színárnyalatot, majd utána 30 másodpercnyi késleltetés után 40 színárnyalatból álló mintából kellett kiválasztaniuk a színt, melyet előzőleg láttak. A két nyelvet beszélő népcsoport színmemória-teljesítménye között nem volt szignifikáns különbség, tehát a dani nyelvet és az angol anyanyelvet beszélő népek színpercepciói nem térnek el lényegesen egymástól.

Mint ahogyan más jellegű memóriák esetében, a színmemória esetében is természet-szerűen különíthető el az implicit és explicit memória. Bár kutatók rámutattak, hogy az implicit színmemória esetében nagy különbségek nem detektálhatóak a korosztályok között, nem hanyagolható el az explicit memóriában raktározódó deklaratív tudás sem, mely a színek tudatos visszahívását segíti elő.

Az előzőekben olvashattuk, hogy a pszichológusok, neurológusok a színt a tárgyak tulajdonságaként értelmezik. A szín mellett vizuális attribútumként tekintenek a textúrára, a formára és a mozgásra. Ezek közül a szín, a textúra és a forma a műbefogadás aspektusából nézve a vizuális nyelv alapelemei közé tartozik, így nagy szerepük van az esztétikai nevelésben.

A tantervekben (NAT, 2012) a Vizuális kultúra tantárgyon belül a memóriafejlesztés egyik kiemelt követelmény az általános iskolás korosztályokon belül, melynél az események felidézését színek segítségével várják el az általános iskolás diákoktól. Hasonlóan találtuk az angolszász tantervek esetében is (*Arts Education Curriculum, British Columbia*, 2010), ahol a diákokkal a megfigyelést többek között a színen keresztül is gyakorolják mind a befogadói, mind az alkotói tevékenységek során.

Szín- és formafelismerés

Vurro, Ling és Hurlbert (2013) tanulmánya azt feltételezi, hogy a színmemória reprezentációk nemcsak egy tárgy egy adott színéhez kapcsolódnak, hanem több színhez kötötten tárolódnak a memóriában, valamint a színreprezentációk kapcsolatban vannak a forma-reprezentációkkal, ezért is tudjuk a kettőt egységesen értelmezni. A természetes tárgyakon megjelenő tulajdonságoknak több szintje van: egyik szinten megjelenik a szín, textúra, forma, és a második szintet a felszíni tulajdonságok képezik, mint amilyenek az ún. „transzlucencia” (áttetszőség) és fényesség. Szerintük minél több ilyen tulajdonság kifejezésre jut a tárgyakon, a színmemória annál jobban aktiválódik. A felszíni tulajdonságokat Vurro és munkatársai (2013) további alrendszerbe sorolják, ami annyit jelent, hogy vannak külső és belső tényezők, melyek az ismerős tárgyakat jellemzik. Belső tényező-

nek a pigment inhomogenitását és a felület érdességét nevezik, külső tényezőnek a tárgy vagy jelenet megvilágítását.

A látás-és idegtudományi kutatások a színfelismerést ismerős hétköznapi tárgyakon keresztül vizsgálják, mint amilyenek például a gyümölcsök vagy egyéb tárgyak felszíni tulajdonságai. Az esztétikai nevelés szintjén a szín-és formafelismerés szintén jelentős szerepet tölt be a tantervekben (*NAT*, 2012), ahol az első korosztálytól kezdve a nyolcadik évfolyamig színismereti követelmény (például a műalkotások szemlélése során használt színek és formák felismerése, *NAT*, 2012).

Színjelentés

A különböző vizuális tartalmak észlelésével a befogadóban tudatosulnak azok jelentés-tartalmai is, többek között azok, melyeket a személy a színeken keresztül észlel (*Albers és Harste*, 2007). A szín látványa, azonosítása, értelmezése, felfogása igénybe veszi ér-zékeinket, és mélyebb folyamatokat idéz elő az agyban (*Meerwein, Rodeck és Mahnke*, 2007). Bár a színek ismeretét és használatát a tudósok a kultúrához, a neveléshez kö-tik, vannak olyan színek, melyek a régmúltra visszavezetve a köztudatban veszélyt vagy épp a biztonságot jelentik (*Coutis*, 2004). A színek jelentését háromféleképpen lehet ér-telmezni: archetipikus, kultúrközi és egyéni (*Vass*, 2006; *O'Connor*, 2015). A kultúrközi színszimbólumok tanultak, míg az archetipikus színszimbólumokat Vass Zoltán (2006) az ősemberhez vezeti vissza, aki megérzései alapján feltételezte, mely színektől óvakodjon a természetben, mely színek ismerete segíthette őt a túlélésben. Az információs és kom-munikációs technológiák (IKT) fejlődésével a színek is sokkal szélesebb körben válnak elérhetővé. Ezenkívül léteznek egyéni színszimbólumok, melyeket Vass (2006) élmé-nyekhez, gyermekkori pozitív vagy negatív eseményekhez társít. A színek jelentése lehet valamennyire kultúrafüggő, viszont a tudósok azt találták, hogy a négy fő színkategória többnyire kultúrától független (a tárgyak, élőlények „pirossága”, „sárgasága”, „zöldes-sége”, „kéksége”). Mivel ez a négy szín informatív jellegű, utalnak az észlelt tárgyak, élő-lények jellegére, állapotára (*Lotto*, 2004). Ha az egyén megfelelően alkalmazza az infor-matív színjelentéseket, az képessé teszi őt a vizuális jelek, szimbólumok értelmezésére. Manapság egyre jobban elterjedtek az infografikák, melyeknél a színek és formák domi-nálnak a szöveges tartalom felett.

A színeket tudatunkon kívül is bizonyos eseményekhez, tárgyakhoz színeket kötünk. A hétköznapi tárgyaknak, melyekkel naponta találkozunk, erős színvonatközlései van-nak (*Mehta és Zhu*, 2009). Ezek a színvonatközlések a legkifejezőbbek a különböző kiad-ványokon, termékeken, melyeket vásárolunk, legyen szó az öltözködésről, vagy amikor lakásunkat rendezzük be. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) fejlő-désével a színek is sokkal szélesebb körben válnak elérhetővé. Példaként gondoljunk a weboldalakra, ahol a cégek, intézmények grafikai arculatának tervezésekor a szakembe-rek tudatosan használják a színek kódokat. A szín mint a vizuális megjelenítés eleme (pél-dául szín, forma, méret, tér) kódolt, szemantikai információkkal szembesíti a befogadót, melynek értelmezése megfelelő tapasztalatot, jártasságot igényel (*Nowell*, 1997).

Nehéz a színek jelentését mérni, mivel valóban egyénfüggő lehet, ugyanakkor, ha kizá-rólag a színek informatív jelentésére fókuszálunk, kiküszöbölhető ez a fajta szubjektivi-tás. A színek informatív jellegéről nemcsak a tantervekben olvashatunk, hanem az eszté-tikai nevelés kutatói is vizsgálják színek informatív funkcióit (*Willson, Prior és Martinez*, 2014; *Prior, Willson és Martinez*, 2012). Willson, Prior és Martinez az alkotói és befogadói folyamatokon keresztül vizsgálták a gyerekek vizuális nyelvhasználatát. Arnheim (1986) állítását hangsúlyozták, miszerint a kép mindig dominál a tapasztalatok kognitív aspek-tusából, amit Sipe elméletével hoztak kapcsolatba, miszerint a percepció szenzorálisan ekvivalens a kognitív szinttel (*Sipe*, 2008; *Willson, Prior és Martinez*, 2014). A percepció

ció nem automatikus, hanem tapasztalatok révén fejlődik, így a képi nyelv értelmezésénél is fontos szerepet kap a művészeti elemekről való tudás elsajátítása és alkalmazása. Willson, Prior és Martinez különböző meseillusztrációkat elemeztek második osztályos gyerekekkel, amely során azok a mesehősök érzéseit figyelték meg. Azt kérdezték tőlük, hogy milyen érzelmeket közvetít a mese illusztrátora a színhasználattal, mely az egyik kulcseleme volt az elemzett képeknek. A gyerekek a legtöbb esetben a színeken keresztül felismerték az érzelmeket (például a piros szín esetében könnyen felismerték a dühös szereplőt). A képek analízisékor a háttérszint is figyelembe vették. Másik tanulmányuk szintén alátámasztja azt a hipotézist, miszerint a gyerekek sokat képesek felfogni a képi információkból, mint amilyen a szín. Ez különösen igaz volt a mesehősök érzelmeinek értelmezésére a mesehősök térbeli elhelyezkedésén, a háttér-és előtér színek kapcsolatán és a vonalak intenzitásán keresztül (Prior, Willson és Martinez, 2012). A tanulmányból látható, hogy a gyerekek vizuális nyelvhasználati képességei nagyban függenek attól is, hogy az iskolában mennyire fejlesztik a vizuális nyelvhasználati képességeiket.

A színek jelentésével kapcsolatos feladatokkal a NAT (2012) Rajz és vizuális kerettanterveiben is gyakran találkozunk. Erre egyik példa, amikor egy-egy évszak színárnyalataihoz, hangulatainál társulnak bizonyos jellemző színek, mely szinte mindegyik évfolyamon belül jelen van. A Kerettantervben (2012) kimeneti követelményként képi információ, azon belül a szín mint a vizuális nyelv jelentésének és hatásának pontos értelmezése, a köznapi és művészi vizuális közlések megkülönböztetéseként olvashatunk róla. Az angolszász tantervekben a színek jelentéséhez több alkotói és befogadói feladat kapcsolódik, mely az iskolák, a fontos intézmények, címerek színszimbólumaival kapcsolatosan elsajátítandó tudást rendel (Arts Education Curriculum, British Columbia, 2010). Willson és munkatársai kísérleteihez hasonlóan, az angolszász tantervekben is gyakran megjelenik egy-egy mesehős színeken keresztül történő elemzése.

A percepció nem automatikus, hanem tapasztalatok révén fejlődik, így a képi nyelv értelmezésénél is fontos szerepet kap a művészeti elemekről való tudás elsajátítása és alkalmazása. Willson, Prior és Martinez különböző meseillusztrációkat elemeztek második osztályos gyerekekkel, amely során azok a mesehősök érzéseit figyelték meg. Azt kérdezték tőlük, hogy milyen érzelmeket közvetít a mese illusztrátora a színhasználattal, mely az egyik kulcseleme volt az elemzett képeknek.

A színpercepció és színértelmezés mérése

A színek segítenek minket a téri eligazodásban, ami különösen fontos például az állatvilágban a távolságok becslésénél (Sekuler és Blake, 2004). A színek figyelmeztetnek, információkat közvetítenek, melyek feldolgozása függ az előző tapasztalatoktól, előző ismereteinktől, intuícioinktól. Annak feltárása, hogy mely körülmények között és miként tudjuk alkalmazni színészlelői képességünket, nagyban segítheti a mindennapos kommunikációt.

Pszichológiai értelemben véve, az észlelés elmélete a színt három fő tulajdonságán keresztül fejti ki: 1. árnyalat, 2. fényesség és 3. telítettség (Sekuler és Blake, 2004; Elliot és Maier, 2014). Sekuler és Blake (2004) szerint az árnyalat a színek egymástól való elkülönítését jelöli. A fényesség a fény mennyiségére utal, azaz ha például növeljük a megvilágí-

tást, növeljük a környezet fényességét is. A telítettség pedig arra utal, hogy egy bizonyos szín esetében mennyire erős a „kéksége”. Színélményünk így mindig e három dimenzió mentén változik (*Sekuler és Blake, 2004; Elliot és Maier, 2014*).

A színészlelői képesség bonyolult struktúrát jelöl, ezért rész képességekre bontva lehet egy egységes struktúrát értelmezni. A színek befogadása mint a vizuális észlelő képesség-struktúra egyik összetevője; nagyszámú pszichológiai folyamatokat idéz elő: a vizuális észlelés, figyelem, emlékezés és tanulás, melyek segítségével aktiválódnak a szemantikai reprezentációk. A kognitív pszichológia a színt, alakot, textúrát és mozgást vizuális tulajdonságként értelmezi, melyet a látókéreg dolgoz fel (*Atkinson és Hilgard, 2005; Vurro, Ling és Hurlbert, 2013*). Ezek a fogalmak fontos helyet kapnak az esztétikai nevelésben, mint a műbefogadás aspektusai, illetve a vizuális nyelv alapelemei.

Nem ismerünk a színészlelésre és színértelmezésre vonatkozó olyan elméleti keretrendszert, amelyben a mérés eszköze a technológia lenne, amelyben a színnel kapcsolatos képességek és készségek mérése során kihasználásra kerülne a technológia adta új, innovatív lehetőségek. Az általunk kidolgozott modell a teljes vizuális műveltség keretrendszerének egyik komponenseként, a vizuális kommunikáció, azon belül a színpercepció és színértelmezés képességsoportjaiként értelmezi a színnel kapcsolatos észlelői és értelmezői képességeket.

A magyar Vizuális Képesség Framework

A magyar vizuális nevelésben a képességértékelés hagyományosan a tantervek és pedagógiai programok tartalmának elsajátítását kérte számon (*Kárpáti és Pethő, 2012; Kárpáti, 2013*). A képességek fejlesztésének hatékonyságát az 1980-as évektől vizsgálják. A képzőművészet mellett a vizuális kultúra más területeire irányítva a figyelmet, új tantervi struktúrát eredményezett például a Leonardo program című kutatás, amely három megyében és Budapesten, öt tantervi alternatíva kipróbálásával, standardizált tesztekkel és nyitott, kreatív feladatokkal is vizsgálta az alkotói és befogadói képességsoportot (*Kárpáti és Gyebnár, 1996*). A fejlesztési eredményei alapján a magyar vizuális nevelésben az amerikai és európai modernizációs törekvésekkel egy időben jelentek meg a képzőművészeti orientációt felváltó, a vizuális kultúra köznapi használatát is tanító tantervi programok (*Kárpáti, 2013, 2015; Simon, 2015*).

A tartalmi megújulást az értékelési módszerek modernizálása követte. A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című programja keretében, a Kognitív és affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárása című részműben 2009–2011 között tizenkét, a vizuális nevelés értékelésében jártas szakember kidolgozta a Magyar Vizuális Képesség Frameworköt, a vizuális képességrendszer diagnosztikai mérésére alkalmas képességstruktúrát (*Kárpáti és Gaul, 2011*). A képességelemek fejlődésének vizsgálatára 240 feladatot dolgoztak ki a 6–12 éves korosztályban, és mintegy 6000 tanuló részvételével próbálták ki a feladatokat (*Kárpáti és Gaul, 2013; 2013; Pataky, 2012*). Az eredmények elemzése után a 19 képességelemből 12 releváns és jól definiálható rész-képesség maradt, melyek az alábbi négy klasztert alkotják:

1. Vizuális megismerés: észlelés, emlékezés, képértelmezés, a képi tanulás műveletei.
2. Ábrázolási konvenciók, technikák használata.
3. Vizuális alkotó, kifejező képesség.
4. Vizuális kommunikáció: közlés képekkel, szóbeli közlések képi kiegészítése.

A második, 2011–13 között lezajlott kutatási szakaszban két vizuális képességterületet, a térszemléletet (*Babály, Budai és Kárpáti, 2013; Babály és Kárpáti, 2015*) és a vizuális

kommunikációt vizsgálták (Simon, 2015; Kárpáti és Simon, 2014). Mindkét területen mintegy 100-100 feladat készült 8–12 évesek részére az eDia rendszerben, melyeket többszörös kipróbálás után ebben az évben véglegesítenek és kínálnak fel a Vizuális kultúra tantárgyban fő fejlesztendő területekként definiált képességelemek fejlesztésére és értékelésére (Kárpáti, Babály és Simon, 2015).

Összegzés

A tanulmányban ismertettük azokat a definíciókat, a szakirodalmi háttér definiálásához a tervezett képességelemek méréséhez, illetve a tesztek konstruálásához szükségesek. A feltételezett színpercepció-és színértelmezés képességstruktúrájának az elemeit a magyar és angolszász tantervekben azonosítottuk, és nemzetközi szakirodalmakon keresztül mutattuk be fogalmi leírásukat több tudományág aspektusából közelítve. A szakirodalmi áttekintés alapján a 6–12 évesek színészlelésének és értelmezésének fejlődési szerkezetét leíró tanulmányokból hiány van, holott a színek tudatos használata, értelmezése a képi nyelv elsajátításának fontos részét képezik. Érdekes kutatási kérdéseket vet föl az, hogyan szerveződnek a színérzékek jelentéssé, mely részképességek között mutatkoznak meg majd a szignifikáns különbségek.

A színekkel való alkotáshoz és a színek befogadásához kapcsolódó képességelemeket az eDia (Molnár, Papp, Makay és Ancsin, 2015) rendszerében fejlesztett online feladatokkal tervezzük mérni, melynek megvalósításához, a feladatok fejlesztéséhez többszörös pilot vizsgálatokat végeztünk el. Az első ilyen mérést 2016 áprilisában két első és egy második évfolyamos tanulói mintán (N=84) próbáltuk ki, melynek a klasszikus tesztelmélet értelmében a reliabilitásmutató megfelelőnek bizonyult (Cronbach = 0,92).

A teszten elért teljesítmények alapján a nemek között nem mutatkozott szignifikáns különbség, azonban az osztályok között igen ($t = -3,923, p < 0,01$), ami alapján detektálható a fejlődés, azonban a következtetést a nagymintás vizsgálatok után fogjuk levonni (Tóth, 2016a). A különbség a színmemória és a színjelentés szubtesztekben rajzolódott ki a legjobban, azaz a másodikosok jobban teljesítettek, mint első társaik. A valószínűségi tesztelmélet eszköztárát is alkalmaztuk. Az elemzéseket egy- és négyparaméteres Rasch-modell segítségével a ConQuest programban végeztük el, ahol az itemek működését, illeszkedését néztük meg. A teszt EAP PV reliabilitása 0,92 értéket mutatott.

A második próbamérés 2016 májusában valósult meg két második évfolyamos osztály (N=54) körében, szintén a 84 itemből álló színpercepció és színértelmező teszt által, melynek reliabilitásmutatója nem különbözött eltérően az előzőleg bemért teszt mutatójától. A befogadói feladatok mellé alkotói feladatok is társultak, melyek elvégzésére külön 45 perces iskolai tanórát terveztünk. A pedagógusok pontos instrukciót kaptak, benne a képességelemek részletes leírásával. A tanulók az online és a hagyományos környezetben is élvezték a feladatokat (Tóth, 2016b).

A feladatok kipróbálása után a következő lépés az országos reprezentatív mintán valósult meg, melynek adatfelvétele jelenleg is zajlik. Az említett iskolai korosztályokat kibővítettük 1., 5. és 9. évfolyamos feladatokra is, amelyek a Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című tantervi innovációs projektjének részét képezik.

Kutatásunk újszerű és releváns a Rajz és vizuális kultúra tantárgy fejlesztése szempontjából, hiszen a vizuális képességek egyik legjelentősebb képességcsoportját, a színészlelés és értelmezés fejlődésének szerkezetét írja le, mely által megismerhetjük az általános iskolás gyerekek színekről való gondolkodását, annak értelmezését.

A technológia lehetőségeit kihasználva olyan mérőeszközt fejlesztünk, mely lehetővé teszi e képességek osztálytermi kontextusban való objektív mérését.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Molnár Gyöngyvérnek és Kárpáti Andreának a tanulmány megírásában nyújtott szakmai támogatást.

A közlemény alapját képező kutatás az MTA–ELTE Vizuális kultúra szakmodszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalomjegyzék

- Albers, P. és Harste, J. C. (2007): The Arts, New Literacies, and Multimodality. *English Education*, **40**. 1. sz. 6–20.
- Arts Education Curriculum, British Columbia, Canada. 2016. 09. 12-i megtekintés. https://www.bced.gov.bc.ca/irp/course.php?lang=en&subject=Arts_Education&course=Arts_Education_Visual_Arts_K_to_7&year=2010
- Atkinson, R. C. és Hilgard, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bartleson, C. J. (1960): Memory Colors of Familiar Objects. *Journal of the Optical Society of America*, **50**. 1. sz. 73–77. DOI: 10.1364/josa.50.000073
- Bornstein, M. H., Kessen, W. és Weiskopf, S. (1976): Color vision and hue categorization in young human infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **2**. 1. sz. 115. DOI: 10.1037//0096-1523.2.1.115
- Boross Ottilia és Pléh Csaba (2004): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris, Budapest.
- Bruner, J. S., Postman, L. és Rodrigues, J. (1951): Expectation and the Perception of Color. *The American Journal of Psychology*, **64**. 2. sz. 216–227. DOI: 10.2307/1418668
- Bubik Veronika (2013) (szerk.): *Vizualizáció a tudománykommunikációban*. Egyetemi jegyzet a Grafika és a tipográfia, a Kiadványszerkesztés–esztétikai, technikai alapismeretek, a Vizuális megismerés és a Vizuális nyelv alapjai tantárgyakhoz. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 2016. 10. 22-i megtekintés. http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/VizualizacioATudomanykommunikacioban/vizualizacio_a_tudomanykommunikacioban.pdf
- Burkitt, E., Barrett, M. és Davis, A. (2003): Children's color choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **44**. 3. sz. 445–455. DOI: 10.1111/1469-7610.00134
- Burkitt, E., Tala, K. és Low, J. (2007): Finnish and English children's color use to depict affectively characterized figures. *International Journal of Behavioral Development*, **31**. 1. sz. 59–64. DOI: 10.1177/0165025407073573
- Callow, J. (2008): Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. *The Reading Teacher*, **61**. 8. sz. 616–626. DOI: 10.1598/rt.61.8.3
- Chellappa, S. L., Steiner, R., Blattner, P., Oelhafen, P., Götz, T. és Cajochen, C. (2011): Non-Visual Effects of Light on Melatonin, Alertness and Cognitive Performance: Can Blue-Enriched Light Keep Us Alert? *PloSone*, **6**. 1. sz. 16429. DOI: 10.1371/journal.pone.0016429
- Courtis, J. K. (2004): Colour as visual rhetoric in financial reporting. *Accounting Forum*, **28**. 3. sz. 265–281. DOI: 10.1016/j.accfor.2004.07.003
- Cowan, N. (szerk.) (1997): *The Development of Memory in Childhood*. Psychology Press, Hove.
- Csépe Valéria, Ragó Anett és Györi Miklós (2007): *Általános pszichológia 1. – Észlelés és figyelem*. Osiris, Budapest.
- Delk, J. L. és Fillenbaum, S. (1965): Differences in Perceived Color as a Function of Characteristic Color. *The American Journal of Psychology*, **78**. 2. sz. 290–293. DOI: 10.2307/1420503
- Duncker, K. (1939): The Influence of Past Experience upon Perceptual Properties. *The American Journal of Psychology*, **52**. 2. sz. 255–265. DOI: 10.2307/1416111
- Elliot, A. J. és Maier, M. A. (2014): Color Psychology: Effects of Perceiving Color on Psychological Functioning in Humans. *Annual Review of Psychology*, **65**. 95–120. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115035
- Fekete I. és Pléh Cs. (2008): A nyelvi relativizmus és az idegrendszeri plaszticitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **63**. 1. sz. 181–211. DOI: 10.1556/mpszle.63.2008.1.11
- Fodor, J. A. (1983): *The Modularity of Mind*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Fonyó, A. (2011): *Az orvosi élettan tankönyve*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Gegenfurtner, K. R. és Rieger, J. (2000): Sensory and cognitive contributions of color to the recognition of natural scenes. *Current Biology*, **10**. 13. sz. 805–808. DOI: 10.1016/s0960-9822(00)00563-7

- Gibson, J. J. (1966): *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Houghton Mifflin, Oxford.
- Granzier, J. J. és Gegenfurtner, K. R. (2012): Effects of memory colour on colour constancy for unknown coloured objects. *i-Perception*, **3**, 3. sz. 190–215. DOI: 10.1068/i0461
- Green-Armytage, P. (2006): The value of knowledge for colour design. *Color Research & Application*, **31**, 4. sz. 253–269. DOI: 10.1002/col.20222
- Greene, M. (2001): *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. Teachers College, New York.
- Hansen, T., Olkkonen, M., Walter, S. és Gegenfurtner, K. R. (2006): Memory modulates color appearance. *Nature Neuroscience*, **9**, 11. sz. 1367–1368. DOI: 10.1038/nn1794
- Havasi, C., Speer, R. és Holmgren, J. (2010): Automated Color Selection Using Semantic Knowledge. In: *Commonsense Knowledge: AAI Fall Symposium*. 40–45.
- Heider, E. és Olivier, D. (1972): The structure of the color space in naming and memory for two languages. *Cognitive Psychology*, **3**, 2. sz. 337–354. DOI: 10.1016/0010-0285(72)90011-4
- Herendi István és Krnács András (2011): *Multimédia alapjai. A számítógépes multimédia eszközeinek fejlődése*. SZTE JGYPK. 2016. 11. 25-i megtekintés. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0013_herendi_multimedia_alapjai/informaci_az_emberi_kommunikaciban.html
- Hering, E. (1874): *Grundzüge einer Theorie des Lichtsinns*.
- Humphrey, G. K., Goodale, M. A., Jakobson, L. S. és Servos, P. (1994): The Role of Surface Information in Object Recognition: Studies of a Visual Form Agnosic and Normal Subjects. *Perception*, **23**, 12. sz. 1457–1481. DOI: 10.1068/p231457
- Kail, R. V. (1990): *The development of memory in children*. Freeman, New York.
- Kállai János, Bende István, Karádi Kázmér és Racsmany Mihály (2008): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Kahneman, D., Treisman, A. és Gibbs, B. J. (1992): The reviewing of object files: Object-specific integration of information. *Cognitive Psychology*, **2**, 24. sz. 175–219. DOI: 10.1016/0010-0285(92)90007-0
- Kárpáti Andrea és Gyebeñár Viktória (1996): A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **52**, 4–6. sz. 273–296.
- Kárpáti, A. és Gaul, E. (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó és A. Zsolnai (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2012): A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 451–483.
- Kárpáti Andrea (2013): Child Art of the Z Generation – A Multimedia Model of Visual Skills Development. In: Benedek, A. és Nyíri, K. (eds): *How To Do Things With Pictures. Skill, Practice, Performance. VISUAL LEARNING*, vol. 3. Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. 57–74. DOI: 10.3726/978-3-653-03620-6/8
- Kárpáti A. és Gaul, E. (2013): The Hungarian Visual Skills Assessment Study. In: Kárpáti, A. és Gaul, E. (eds): *From Child Art to Visual Language of Youth – New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art education*. Intellect Publishers, Bristol. 75–100.
- Kárpáti Andrea (2013): „Gyermekrajz” a 21. században: egy új fejlődéslélektan felé. In: Molnár, Gy. és Korom, E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 105–122.
- Kárpáti, A. és Simon, T. (2014): Symbolisation in Child Art – Creation and Interpretation of Visual Metaphors. In: Benedek, A. és Nyíri, K. (eds): *The Power of the Image, Emotion, Expression, Explanation*. Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. 143–160. DOI: 10.3726/978-3-653-04298-6/24
- Kárpáti, A., Babály, B. és Simon, T. (2015): Az eDia online tesztrendszer pilot kísérletei a Térszemlélet és Vizuális kommunikáció területén. In: Csapó, B. és Zsolnai A.: *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutatató és Fejlesztő intézet, Budapest. 29–58.
- Kárpáti Andrea (2015): Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4*. ELTE BTK Szak módszertani Központ, Budapest. 149–168.
- Kiss Virág (2009): Képek tudománya a mérlegen: avagy többet ér-e még egy kép, mint ezer szó. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**, 5–6. sz. 19–31.
- Levin, D. T. és Banaji, M. R. (2006): Distortions in the perceived lightness of faces: The role of race categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, **135**, 4. sz. 501–512. DOI: 10.1037/0096-3445.135.4.501
- Lotto, R. B. (2004): Visual Development: Experience puts the Colour in Life. *Current Biology*, **14**, 15. sz. 619–621. DOI: 10.1016/j.cub.2004.07.045
- Lőrincz József (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédeggyógyítás*, **17**, 2. sz. 32–60.
- Lumsden, C. J. és Wilson, E. O. (1983): *Promethean Fire: Reflections on the Origin of the Mind*. MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Macpherson, F. (2012): Cognitive Penetration of Colour Experience: Rethinking the Issue in Light of an Indirect Mechanism. *Philosophy and Phenomeno-*

- logical Research, **84**. 1. sz. 24–62. DOI: 10.1111/j.1933-1592.2010.00481.x
- Mecklenbräuker, S., Hupbach, A. és Wippich, W. (2001): What colour is the car? Implicit memory for colour information in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, **54**. 4. sz. 1069–1086. DOI: 10.1080/02724980143000055
- Meerwin, G. és Mahnke F. (2007): *Color – Communication in Architectural Space*. Birkhäuser, Basel. DOI: 10.1007/978-3-7643-8286-5
- Mehta, R. és Zhu, R. J. (2009): Blue or Red? Exploring the Effect of Color on Cognitive Task Performances. *Science*, **323**. 5918. sz. 1226–1229. DOI: 10.1126/science.1169144
- Molnár Gyöngyvér, Papp Zoltán, Makay Géza és Ancsin Gábor (2015): *eDia 2.3 Online mérési platform – feladatfelviteli kézikönyv*. SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport, Szeged.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz. 1038–1047.
- Neisser, U. (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat, Budapest.
- Nickerson, R. S. (1965): Short-term memory for complex meaningful visual configurations: A demonstration of capacity. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, **19**. 2. sz. 155–160. DOI: 10.1037/h0082899
- Nowell L. (1997): Graphical Encoding for Information Visualization: Using Icon Color, Shape, and Size To Convey Nominal and Quantitative Data. PhD-disszertáció, VirginiaTech.
- O'Connor, Z. (2015): Colour, contrast and gestalt theories of perception: The impact in contemporary visual communications design. *Color Research & Application*, **40**. 1. sz. 85–92. DOI: 10.1002/col.21858
- Olkkonen, M., Hansen, T. és Gegenfurtner, K. R. (2008): Color appearance of familiar objects: Effects of object shape, texture, and illumination changes. *Journal of vision*, **8**. 5. sz.. DOI: 10.1167/8.5.13
- Papp, E. (2013): *A magyar színnevek terminológiai elemzése*. Disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Pataky, G. (2012): *Vizuális képességek fejlődése 6–12 éves korban a tárgykultúra tanításának területén*. ELTE TÖK, Budapest.
- Pléh Csaba (2010): A többnyelvűség pszicholingvisztikai kérdései. *Debreceni Szemle*, **18**. 3. sz. 169–184.
- Prior, L. A., Willson, A. és Martinez, M. (2012): Picture This: Visual Literacy as a Pathway to Character Understanding. *The Reading Teacher*, **66**. 3. sz. 195–206. DOI: 10.1002/trtr.1098
- Pylyshyn, Z. (1999): Is vision continuous with cognition?: The case for cognitive impenetrability of visual perception. *Behavioral and Brain Sciences*, **22**. 3. sz. 341–365. DOI: 10.1017/s0140525x99002022
- Pylyshyn, Z. (2003): Return of the mental image: are there really pictures in the brain? *Trends in Cognitive Sciences*, **7**. 3. sz. 113–118. DOI: 10.1016/s1364-6613(03)00003-2
- Sacks, O. és Mihály, R. (1999): *Antropológus a Marson*. Osiris, Budapest.
- Schneider, W. és Bjorklund, D. F. (1998): Memory. In: Damon, W. (ed.): *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language*. Wiley, New York. 467–521.
- Sekuler, R. és Blake, R. (2004): *Észlelés*. Osiris, Budapest.
- Shepard, R. N. (1967): Recognition memory for words, sentences, and pictures. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **6**. 1. sz. 156–163. DOI: 10.1016/s0022-5371(67)80067-7
- Simon Tünde (2015): A vizuális kommunikáció képességszortjának értelmezése és fejlődése 10–12 éves korban. *Iskolakultúra*, **25**. 2. sz. 32–47. DOI: 10.17543/iskult.2015.2.32
- Siple, P. és Springer, R. M. (1983): Memory and preference for the colors of objects. *Perception & Psychophysics*, **34**. 4. sz. 363–370. DOI: 10.3758/bf03203049
- Standing, L., Conezio, J. és Haber, R. N. (1970): Perception and memory for pictures: Single-trial learning of 2500 visual stimuli. *Psychonomic Science*, **19**. 2. sz. 73–74. DOI: 10.3758/bf03337426
- Sugita, Y. (2004): Experience in early infancy is indispensable for color perception. *Current Biology*, **14**. 14. sz. 1267–1271. DOI: 10.1016/j.cub.2004.07.020
- Tiballi, A. (2015): Engaging the Past: Haptics and Object-Based Learning in Multiple Dimensions. In: Chatterjee H. J. és Hannan, L. (eds): *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*. Routledge, London. 75–96. DOI: 10.4324/9781315579641
- Tóth Alisa (2016a): A színpercepció és színértelmezés online vizsgálata. Előadás: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szeged, 2016. november 17–19.
- Tóth Alisa (2016b): *Színpercepció és színalkotás: a vizuális alkotói és befogadói képességrendszer összehasonlító vizsgálata*. Előadás: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szeged, 2016. november 17–19.
- Ullman, S. (1984): Visual routines. *Cognition*, **18**. sz. 97–159. DOI: 10.1016/0010-0277(84)90023-4
- Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Vurro, M., Ling, Y. és Hurlbert, A. (2007): The effect of shape on memory colour and colour constancy. *Perception*, 36. sz. ECVF Supplement, 201.

- Vurro, M. és Hurlbert, A. C. (2013): Memory color of natural familiar objects: Effects of surface texture and 3-D shape. *Journal of Vision*, **13**, 7. sz. 1–20. DOI: 10.1167/13.7.20
- Whorf, B. L. (1956): Language, thought and reality. In: J. B. Carroll (ed.): *Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press and Wiley, New York and London.
- Willson, A. M., Prior, L. A. és Martinez, M. (2014): Second Graders' Interpretation of Character in Picture Book Illustrations. *Reading Horizons (Online)*, **53**, 2. sz. 1.
- Witek, M.: *Contextual Facilitation of Colour Recognition: Penetrating Beliefs or Colour-Shape Associations?* Kézirat.
- Witzel, C., Valkova, H., Hansen, T. és Gegenfurtner, K. R. (2011): Object Knowledge Modulates Colour Appearance. *i-Perception*, 2. 1. sz. 13–49. DOI: 10.1068/i0396
- Zeki, S. és Nash, J. (1999): *Inner vision: an exploration of art and the brain*. **415**. sz. Oxford University Press, Oxford.

Probáld Ferenc

A földrajz tantervi helyzetének változásai

A kidolgozás alatt álló új Nemzeti alaptanterv vitájának keretében szükséges lenne újból átgondolni, hogy az egyes műveltségi területek tantervi arányának és elhelyezésének immár negyedszázados szabályozása mennyiben állta ki az idők próbáját. A következőkben ezt a kérdést a „Földünk-környezetünk” műveltségi területre, illetőleg az ennek lényegében megfelelő földrajz tantárgyra vonatkozóan vizsgáljuk. Mindenekelőtt áttekintjük a tárgy oktatási rendszerünkben elfoglalt helyének történeti változásait, majd igyekszünk megvilágítani a jelenlegi tantervi szabályozásból eredő problémáit. Végül a nemzetközi tapasztalatokat is figyelembe véve vázolunk néhány olyan tantervi megoldást, amelyek lehetővé tennék, hogy a földrajztanítás korszerűbb módszerekkel és eredményesebben járuljon hozzá a jövő nemzedék közműveltségéhez s boldogulásához.

A földrajztanítás múltja – a kezdetektől a 20. század közepéig

A 16–17. század nagy földrajzi felfedezései új távlatokat nyitottak Európa társadalmi-gazdasági fejlődése előtt. A tízmilliókat megmozgató, kontinensek közötti vándorlásoktól, a tengerentúli kereskedelem földrészek közt átívelő szálaitól egyenes út vezetett korunk „globális” világ gazdaságáig, amely ezernyi módon kapcsolja össze és hozza kölcsönös függőségbe Földünk valamennyi országát. S amint az európai ember mozgásának és gazdálkodásának tere a gyarmatosítás révén világméretűvé tágult, úgy vált a gyakorlatban is hasznossá és az *általános műveltség* részévé a geográfia. Kant (1801, 14. o.) gyakran idézett, bizonyos ma is helytálló vélekedése szerint „*a földrajz nélkül beszűkült, korlátolt, szűk látókörű ('beschränkt, begrenzt, beengt') marad az ember*”. A 18–19. században a nemzetállam eszméjének térhódításával a haza földjének megismerése és szeretete a kollektív összetartozás tudatának fontos elemévé vált, ami további ösztönzést adott a földrajztanításnak. A *honismeret*, valamint a lépcsről lépcsre kitarulkozó *világ megismerése* iránti igény szolgálatában a földrajz önálló, megbecsült tantárgy lett a közoktatásban, majd – jelentős részben a tanárképzés igényei nyomán – meghonosodott az egyetemeken is.

A földrajztanítás hazai története – csekély késéssel – a tudomány és az oktatásügy által Európa nyugati felében bejárt fejlődési pályát követte. A földrajz önálló tantárgyként a nagy felfedezések korát követően, a 17. és 18. század jelesebb egyházi iskoláiban tűnt fel először (Udvarhelyi és Göcsei, 1973, Fodor, 2006). A magyar oktatási rendszer kialakulásában határkönek számító Ratio Educationis (1777) a királyi katolikus gimnáziumoknak mind az öt osztályában – heti két-két órában – előírta a földrajz tanítását, amelynek középpontjába Magyarországon kívül a Habsburg örökös tartományok ismeretét állította.

A hazai oktatásügy történetében újabb mérföldkövet jelentő 1868. évi népiskolai törvény a földrajz tanítását a népiskolában s a polgári iskolában is kötelezővé tette. Az Eötvös József nevével fémjelzett tanterv a gimnáziumoknak mind a hat osztályában sze-

repeltette a földrajzot, melynek célját így határozta meg: „*A Föld felületének ismerete, annak természeti és politikai felosztása szerint, különös tekintettel Magyarország földrajzára*” (id. Udvarhelyi és Göcsei, 1973, 59. o.). Néhány évvel később azonban a nyolcosztályossá bővült gimnáziumoknak már csupán az I–III. és VII. osztályában – ott is mindössze heti két-két órás keretben – maradhatott meg a földrajz. 1873-ban olyan tervezet is napvilágot látott, amely a földrajzot és a természetrajzot egybeolvasztotta volna; ettől az elképzeléstől azonban a kultuskormányzat – a tanáregyesület érveinek engedve – végül kénytelen volt elállni.

A dualizmus korának sorozatos tanügyi reformjai időben egybeestek a geográfia természettudományos módszerének és szemléletének erősödésével, egyszersmind az emberföldrajz színre lépésével. E forrongó időszak fejleményeit a földrajztanítás tartalmának és óraszámának változásai is tükrözték (1. táblázat). 1899 és 1924 között a gimnáziumoknak csupán első három osztályában tanítottak földrajzot. A korszak legkitűnőbb tantárgypedagógusa, a Magyar Földrajzi Társaság (MFT) Didaktikai Szakosztályának későbbi megalapítója, Vargha György (1908, 33–34. o.) joggal írta: „*Hogy a tanuló csak akkor tanuljon földrajzot, mikor a feje-lágya még be nem nőtt, mikor az alapozás munkája van csupán, s midőn az épület építésére és betetőzésére kerül a sor, a felsőbb osztályokban a földrajzról, mint önálló tárgyról sohase halljon, az képtelenség.*” Ehhez csüggedten fűzte hozzá: „*Ha szükséges tárgy a földrajz, akkor tanítsuk a nyolc osztályon keresztül önállóan, vagy pedig felesleges, akkor töröljük teljesen, mert a mai formában a törekvés, a buzgalom legkevésbé áll arányban az eredménnyel.*” Ilyen keserű szavakat földrajztanárainktól manapság is gyakorta hallani.

1. táblázat. A földrajz tantárgy órakerete a gimnáziumok, illetve 1950-től az általános iskolák és gimnáziumok tantervei szerint

| | 1883 | 1899 | 1924 | 1938 | 1950 | 1956 | 1961 | 1978 | 1995 |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 5–8. o. | 12 | 8 | 8-10 | 9 | 11 | 9 | 8 | 6 | 3 |
| 9–12. o. | 0,5 | — | 2-3 | 2 | 9 | 7 | 6 | 5 | 4 |

Kétségtelen, hogy az iskolai földrajz nehezen tudta levetkezni a tisztán leíró, lexikális jellegű államismék örökségét, amit a kor vezető geográfusai élesen bíráltak. Cholnoky Jenő (1930, 15. o.) ezt írta: „*Az én gyermekkoromban a földrajzban csak adatokat, neveket tanultunk lexikális felsorolásban, s a szegény diák feje megzápult tőle... Ma már lassanként átalakul ez a gyermekgyilkos és földrajzölő rendszer, s tankönyveink is kezdenek átérni az okosabb oknyomozó irányra, de azért még ma is bőven van belőle!*”

A két világháború között sokat fejlődött a földrajztanítás szemlélete és módszertana, értékes tankönyvek és oktatási segédletek készültek. A haza földrajza ebben az időszakban változatlanul magában foglalta az egész Kárpát-medence tárgyalását, ami kifejezte és ébren tartotta a trianoni békediktátum revíziója iránti társadalmi igényt. A legszínvonalasabb és legnagyobb óraszámú földrajztanítás a polgári iskolákat és az ezekre épülő felső kereskedelmi iskolákat jellemezte; utóbbiakban a tantárgy folyamatos oktatása érettségi vizsgával zárult. A tanterv célkitűzése gyakorlatias és – a szakgimnáziumok feladatát tekintve – máig időszerű: „*A felső kereskedelmi iskolai földrajzi tanítás a Földet mint a gazdasági élet színterét tekinti, és a gazdasági élet különböző jelenségeinek földrajzi magyarázatát adja meg. A tanítás célja tehát az, hogy a közgazdasági pályákra készülő ifjú megszerezze mindazokat a földrajzi ismereteket, amelyek saját hazája, idegen országok s általában az egész Föld gazdasági élete felől tájékoztatják*” (id. Udvarhelyi és Göcsei, 1973, 134. o.). A klasszikus műveltségi tárgyak mellett szerényebb hely jutott a földrajznak az értelmiségi pályák széles körére felkészítő gimnáziumokban; a tananyag súlypontja itt egyértelműen az alsó tagozatra tolódott, és a névanyag elképesztő túltengése jellemezte. Az I. és

II. osztályban óránként 13, illetőleg 20 nevet, összesen több mint kétezret kellett (volna) feldolgozni (Fodor, 2006, 427. o.). (Összehasonlításképpen: a jelenlegi kerettanterv négy év alatt összesen kb. 300 földrajzi név tanítását írja elő, ami inkább az ellenkező végletnek tűnik, s még mindig viták tárgya. A történelem tantárgy névanyaga ennek többszöröse.) Fodor (2006, 430. o.) az 1945-ig terjedő évszázadra visszatekintve az elavult, lexikális jellegű tartalom mellett a világnézeti ütközésekkel és a földrajz sajátos, a természet- és társadalomtudományok közt hidat képező, egyszersmind szintetizáló jellegével magyarázza a tantárgy óraszámának és tantervi helyének folytonos változ(tat)ását. „*Ilyen hullámszerű, tervszerűtlen és kapkodó kormányintézkedésekre más tárgyak esetében egyetlen példát sem találunk*” – állapítja meg. Sajnos a helyzet a következő évtizedekben se változott.

A földrajz az szocialista korszak iskolarendszerében

Az 1945. évi iskolareform nyomán kirajzolódtak oktatási rendszerünk máig érvényes szerkezeti alapvonásai: a nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos középiskolák, amelyek közül továbbra is a gimnáziumból nyílt a legszélesebb út a felsőoktatás irányába. Az iskolák államosítása után kiadott tantervek 1950-től fogva általános érvényűek, és végrehajtásukat egy-egy iskolatípus, illetve tantárgy számára központilag jóváhagyott egységes tankönyvek és oktatási segédletek szolgálták. A kezdetben még kiforratlan, hirtelenjében bevezetett tantervek többszöri átdolgozásra szorultak. Az 1950. évi tanterv minden idők legbölgesebb időkeretét irányozta elő a földrajz számára (1. táblázat), aminek hátterében a kor ideológiai-politikai megfontolásai keresendők. Amint az 1951. évi módszertani útmutatás megfogalmazta: a földrajz „*elsőrendű világnézeti tantárgy lesz, a szocialista nevelés hatalmas fegyvere*” (id. Udvarhelyi és Göcsei, 1973, 151. o.). Ettől fogva négy évtizeden át élesen különült a földrajztanításon belül a tőkés és a szocialista „világrendszert” államairól adott jellemzés. Amint azonban a hidegháborús feszültség enyhült, a földrajz által közvetített világkép is egyre tárgyilagosabbá vált. Az általános iskolai oktatás és nevelés utolsó „szocialista” tanterve 1978-ban látott napvilágot; ebben fogalmazódott meg először a környezet- és természetvédelemre való nevelés igénye, továbbá teret kapott a földrajzból az európai integrációs folyamat bemutatása is. Az 1978. évi tanügyi reformot követő bő másfél évtizedes nyugalmi időszak lehetőséget kínált a földrajztanítást szolgáló módszertani segédletek (atlaszok, falitérképek, diapozitív- és főlírasorozatok, munkafüzetek, tanári segédkönyvek) átfogó rendszerének kiépítésére, ami az iskolai munka színvonalának és hatékonyságának emeléséhez nagyban hozzájárult.

1950 és 1978 között a földrajztanítás az általános iskolában és a gimnáziumban rendelkezésre álló óraszámok csaknem a felét elveszítette (1. táblázat). A változások egy része a korábbi túlzott arányok helyesbítésekként fogható fel. A csökkenés valójában kisebb mértékű, mivel az 5. osztályban bevezetett integrált jellegű „környezetismeret” a biológia mellett a korábbi földrajzi tartalmak jórésztét is magában foglalta. Sokkal fájdalmasabb veszteség a földrajztanítás szempontjából, hogy a tantárgy kiszorult a gimnázium két felső osztályából. Ennek lehetősége először az 1950-es évek legvégén merült fel, amikor az Iskolai Reformbizottságban kidolgozott tervezet szerint a korábbi 2 + 3 + 2 óra helyett a földrajz csupán a gimnáziumok első két osztályában, 2-2 órával kapott volna helyet. Az új tanterv heves vitákat váltott ki a tantestületekben s a Magyar Földrajzi Társaság szakosztályaiban. Az MFT válaszmánya bizottságot küldött ki a tanterv ügyeinek vizsgálatára, amely Simon László főtitkár vezetésével emlékiratot szerkesztett, s ezt eljuttatta az illetékes párt- és kormányzati szervekhez. Ennek eredményeképpen a korábbi tervezetet elvetették, és az 1961. évi III. törvény – lényegében az MFT javaslatának megfelelően – a gimnáziumok első három osztályában heti két-két órában írta elő a földrajz tanítását (Udvarhelyi és Göcsei, 1973, 154–155. o.). A történet különösen azért figyelemre méltó, mert mutatja,

hogya a pártállami rendszer részletkérdésekben meglepően hajlékony tudott lenni. Ez volt – legalább a földrajztanítás szempontjából – mindmáig az utolsó eset, amikor az oktatásügy legmagasabb szintjén elhatározott intézkedésben tantestületi viták és szakmai érvek hatására érdemi változást sikerült elérni.

Ami 1961-ben még elmaradt, az 1978-ban bekövetkezett: az akkor elfogadott tanterv szerint a földrajz már csak az első két gimnáziumi osztályban kapott helyet. A földrajz-tanításnak a gimnáziumok II. osztályában történő befejezése meghiúsította a történelem tanításával való hatékony koncentrációt, s az életkori sajátosságoknak meg nem felelő, korai szintre szorította az általános természeti és gazdasági földrajz átfogó szintézisének oktatását, végül pedig: gyakorlatilag kizárta a földrajzot a felvételi tárgyak közül azokban a (például közgazdasági, külkereskedelmi) felsőoktatási intézményekben, amelyekben a képzés iránya és jellege erősen igényelné a geográfiai alapismereteket.

A földrajztanítás óraszámának csökkenése, lehetőségeinek beszűkülése ellentétes volt azokkal a sokasodó társadalmi igényekkel, amelyeket hazánk hosszú elszigeteltségének oldódása támasztott a földrajztanítás és általában a geográfiai műveltség iránt. A 70-es évektől gyors ütemben fejlődtek Magyarország nemzetközi kapcsolatai, gazdaságunk egyre nyitottabbá vált, és elindult a világ gazdaság rendszerébe való beilleszkedés útján. Idegenforgalmunk korábban soha nem látott méreteket öltött, és magyarok milliói utazhattak rövidebb-hosszabb időre külföldi országokba. Ugyanakkor sokasodtak az emberiség jövőjét beárnyékoló globális problémák, s nyilvánvalóvá lett a környezeti világválság, amelynek honi tüneteit és következményeit sem lehetett többé leplezni. Mindez új kihívást jelentett a földrajztanítás számára. Az információs társadalom térhódításával felértékelődött a földrajz tantárgy legáltalánosabb célja is: az, hogy tudományosan meg-alapozott, *rendszerezett ismeretanyagával bizonyos szinten átfogó, koherens képet adjon világunkról*, s ezzel szilárd alapot teremtsen a további önműveléshez, a felénk áradó *információk értelmes befogadásához* és helyes értékeléséhez. Mindez arra utalt, hogy a földrajz szerepének a közoktatásban növekednie kell, és a rendszerváltozás után az új, korszerű követelményeknek megfelelően kell tantervi koncepcióját átalakítani (Probáld, 1991). A valóságban ennek ellenkezője történt.

A földrajz és a nemzeti alaptantervek

Nemzeti alaptanterv készítéséről még 1989-ben született minisztériumi határozat, ám a dokumentum rendeletbe foglalására csak 1995-ben, felmenő rendszerben történő bevezetésére pedig 1998-tól került sor. A tantervi munkálatok elhúzódása a kormányváltásokkal és ennek megfelelően a bizottságokban folyó, jobbára ideológiai-politikai természetű vitákkal magyarázható. Szélesebb körű szakmai egyeztetésekre csak 1994 végén, néhány hónapig nyílt lehetőség, ám ezek a tantervi idő felosztásának minden indoklás nélkül eleve eldöntött, „köbe vésett” arányait nem érinthették. Az alaptanterv hatálybalépése nyomán a korábbinál bonyolultabb, háromszintű szabályozási rendszer jött létre, amelynek két további elemét a kerettantervek és az iskolai programok képezik.

Az 1995. évi Nemzeti alaptanterv (NAT) iskolatípusok felett álló szabályozási dokumentumnak készült, amely a közös, minimális műveltségi tartalmakat és fejlesztési, nevelési célokat a 10. évfolyamig bezárólag, kétéves szakaszokra bontva és tíz műveltségi területet rendezve határozta meg. Ezt kiegészítette olyan – műveltségi területek fölött álló – keresztterületi követelményekkel és fejlesztési feladatokkal, amelyeknek az oktatás és nevelés egész folyamatát át kell hatniuk. A NAT 2003. és 2007. évi, újabb változatai az eredeti koncepción nem változtattak, csupán a kiemelt fejlesztési feladatok és *kulcskompetenciák* kijelölését állították előtérbe, ezenfelül pedig a 2012. évi NAT az erkölcsi *nevelési célok* széles körének meghatározására helyezte a hangsúlyt.

A NAT-ban meghatározott alapelveket a kerettantervek hivatottak a különböző iskola-típusok mindennapi gyakorlata számára „lefordítani” Ez magában foglalja a különböző tantárgyak órakeretére és annak időbeni tagolására vonatkozó útmutatást is. Minthogy a műveltségi területek – a fizikából, kémiából, biológiából összevont „Ember és természet” kivételével – lényegében megfelelnek egy-egy tantárgynak, a kerettantervi óraszámok a NAT-ban megadott százalékarányok átszámításából alakultak ki. A 2012. évi NAT a 12. osztályig bezárólag a műveltségi területek tartalmi elemeit és követelményeit pontosan meghatározta, így a kerettantervek készítőire csupán ezek részletesebb kibontásának és időrendbe illesztésének felelőssége hárult.

Az 1995. évi NAT valamennyi műveltségi terület közül a legkevesebb tantervi időt (az órakeret 4-8%-át) a földrajz tantárgynak megfelelő „Földünk és környezetünk” műveltségi terület számára biztosította, és azt – megint egyedülként – csupán a 7-8. és 9-10. osztályban szerepeltette. E megoldást a NAT megalkotói maguk se tartották megnyugtatónak (Ballér, 2013, 9. o.). Ám a helyzet azóta mindössze annyit változott, hogy a műveltségi terület nevét „Földünk-környezetünk”-re helyesbítették, és a 2012. évi NAT szerint minimális aránnyal (2-4%) már az 5-6. osztályban is megjelenik, anélkül azonban, hogy ott önálló tantárgy alapját képezné. Az „Életvitel és gyakorlat” nevű műveltségi területen kívül a „Földünk-környezetünk” az egyetlen, amely a 11-12. osztály tantervi anyagából teljesen hiányzik. A földrajznak így kialakult tanrendi helyét és óraszámát a 2. táblázat mutatja.

Az 1995. évi NAT körüli viták során a Magyar Földrajzi Társaság nevében Nemerikényi Antal főtítkárnak memorandumot fogalmazott, amelyet a közoktatásban a földrajz által képviselt számos más szaktudományi társaság közös állásfoglalásaként terjesztettek az oktatási kormányzat, illetőleg a NAT munkálatait irányító Báthory Zoltán államtitkár elé. Az állásfoglalás egységes érvrendszerbe foglalva, tömören és pontosan összegezte a földrajztanítás és általában a korszerű földrajzi műveltség társadalmi jelentőségét. Rámutatott, hogy a NAT hat kiemelt nevelési célkitűzése közül négyben (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés, pályaaorientáció) kulcsfontosságú szerepe van a Földünk-környezetünk műveltségi területnek, ám a NAT-ban előírányzott szűk időkeret miatt a tanterv tartalmi és fejlesztési követelményeinek teljesítése, valamint a kitűzött nevelési célok elérése gyakorlatilag lehetetlen. Az ellentmondás feloldására a memorandum javaslatokat fogalmazott meg, ám ezeket a NAT döntéshozói teljesen figyelmen kívül hagyták. Változatlan időszerezésük okán érdemes ezeket felidézni. Az emlékirat javasolta:

- A Földünk-környezetünk műveltségi terület önálló megjelenítését, bevezetését a közoktatás 5. évfolyamától kezdve.
- Olyan új kerettantervek kidolgozását, amelyek e műveltségi terület legalább heti két órában történő folyamatos oktatását biztosítják az 5-10. évfolyamokban.
- A műveltségi terület jellegéből fakadóan szükséges gyakorlati, illetve terepi ismeretszerzés lehetőségeinek beépítését a kerettantervekbe.
- Kötelező órakeret előírányzását legalább a gimnáziumok kerettanterveiben az érettségit megelőző 11-12. évfolyamban a globális problémák mélyebb, földtudományi, ökológiai és közgazdasági szempontokat egységbe ötvöző áttekintésére, különös figyelemmel ezen integráló műveltségi terület kiemelkedő szerepére számos természet- és társadalomtudomány pályaaorientációjában (pl. geológus-, meteorológus-, csillagász-, térképész-, hidrológus-, illetve közgazdász-képzés).

A jövő: lehetőségek és kérdőjelek

A földrajztanítás pedagógiai módszertana jelenleg alapos megújításra szorul. A nemrégiben végzett széles körű kérdőíves felmérések tanúsága szerint ennek legfőbb objektív akadályát tanáraink két egymással szorosan összefüggő tényezőben, nevezetesen a tan-

anyag elképesztő zsúfoltságában és a szűkre szabott *tantervi időben* látják (Ütőné Visi J., 2011, Probáld, Szilassi és Farsang, 2015). A korszerű oktatási módszerek – legyen szó cselekedtető és gondolkodtató órai feladatokról, az IKT interaktív alkalmazásáról vagy a projektmódszer elterjesztéséről – jóval időigényesebbek, mint az anyag egyszerű „leadása”. Jogos a kérdés: várható-e, hogy az MFT által közel negyedszázada megfogalmazott igények az új nemzeti alaptanterv bevezetése nyomán legalább részben teljesüljenek? – Az első NAT-tal és a kerettantervvel szerzett tapasztalatok óta földrajztanáraink – a nyomorúságos helyzetbe már-már beletörődve – többnyire borúlátók. De vajon valóban olyan képtelen dolog a földrajz tanítására a mostaninál több és főként *észszerűbben elosztott* időt fordítani? – Érdemes egy pillantást vetni három szomszédos ország tanterveire (2. táblázat), hogy meggyőződjünk róla: egyáltalán nem valóságtól elrugaszkodott kívánságról van szó.

2. táblázat. A földrajz minimális kötelező órakerete az általános képzést nyújtó alap- és középfokú iskolákban, osztályonként (2017)

| Osztály/orsz. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | Össz |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|----|----|-----|-----|----------------|------|
| Magyarország | | | 1 | 2 | 2 | 2 | | | 7 |
| Szlovákia | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 ^x | 10 |
| Románia | 1-2 ⁺⁺ | 1-2 ⁺⁺ | 1-2 ⁺⁺ | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9-12 |
| Ausztria (GW) ⁺ | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 14 |

⁺ = földrajz és gazdaságtan; ⁺⁺ = az adott iskola tantervétől függően; ^x = 12–13. osztály együtt

A földrajzot mindhárom országban, sőt a táblázatban nem szereplő szomszéd államokban is hazánkhoz képest jóval nagyobb óraszámokban tanítják. Ennél még lényegesebb, hogy a tantervi idő osztályok – azaz a tanulók életkora – szerinti elosztása egészen más: tantárgyunk az 5. osztálytól az érettségig *valamennyi tanév anyagában* kötelezően megjelenik. Ez egyrészt lehetővé teszi a tantervnek a magyarországitól eltérő, fő vonásaiban *lineáris felépítését*, ami önmagában is nagymértékben csökkentheti a tartalom zsúfoltságát. Másrészt utat nyit más tantárgyakkal – elsősorban a történelemmel – való észszerűbb, összehangolt koncentráció felé, s ez ugyancsak enyhíthetné a földrajzi tananyag terheit. Harmadsorban pedig módot ad azoknak a bonyolultabb, átfogó alapismereteket kívánó témáknak érettebb életkorban való tanítására, amelyek nálunk csak kényszerből kerültek a gimnáziumok alsó osztályainak földrajzi tananyagába.

Az osztrák tanterv példája két további szempontból is tanulságos. Az egyik ilyen szempont a *tantárgyak integrációjára*, tömbösítésére való törekvés, amely – amerikai mintára – nálunk is évtizedek óta kísért; ott lappang a NAT „műveltségi területeinek” hátterében, 2016-ban pedig a szakgimnáziumokba hirtelenjében bevezetett „természettudomány” ihletője volt. Nos, az osztrákok 1962-ben egy sajátos, észszerűnek és sikeresnek tűnő tantárgyi összevonást hajtottak végre „földrajz és gazdaságtan” (Geographie und Wirtschaftskunde, GW) néven. Ez fölöslegessé teszi a gazdasági ismeretek önálló tantárgyba szervezésének nálunk újabban fel-felbukkanó gondolatát, és a földrajzot a vele szoros összefüggésben álló gazdaságtannal társítva olyan integrációt valósít meg, amelynek csirája a földrajz hazai gimnáziumi tananyagában jelenleg is benne rejlik.

Az osztrák tanterv másik tanulságos eleme, hogy a GW ikertestvéreként szerepel benne a „történelem, társadalmi és politikai ismeretek” nevű integrált tantárgy. Ennek tantervi óraszama az érettségig bezárólag pontosan megegyezik a földrajz és gazdaságtanével. Vajon milyen megfontolások indokolhatják, hogy hazánkban a kerettanterv az általános iskola felső tagozatában s a gimnáziumban összesen 18 órát irányoz elő a történelem tanítására, míg a jelen világunkkal foglalkozó földrajzot 7 órába zsúfolja össze? És ugyan mivel magyarázható, hogy miközben a szakgimnáziumok széles köréből az új tanterv

teljesen száműzte a földrajzot, a történelem bőven mért óraszámra változatlan maradt? (Egyébként a történelem és a földrajz minimális órakerete nemcsak az osztrák, hanem a jóval kötetlenebb brit tantervekben is azonos. A magyarországihoz hasonló torz arányt másutt nehéz lenne találni.)

A fentiekben néhány nemzetközi példát is bemutatva vázoltuk, milyen okokból és miként lenne célszerű változtatni a földrajz jelenlegi tantervi elhelyezésén. Ha azonban a tantárgy számára rendelt óraszám, illetőleg annak időbeni eloszlása mégse változna, és a tanterv lineáris elven alapuló átszervezésére se lenne mód, a tanítás módszerének korszerűsítésére akkor is égető szükség lenne. Ehhez másként, mint a tananyag csökkentésével nem lehetne időt nyerni. A kerettantervben több olyan „kapcsolódási pont” is található, amely mögött valójában különböző tantárgyak közötti szükségtelen *átfedés* rejlik. Nem célunk ezek részletekbe menő vizsgálata s elősorolása, csupán példaként utalunk a Naprendszer és a Világegyetem témakörére, amely a fizikában és a földrajzban egyaránt szerepel, vagy az Európai Unió létrejöttének és működésének bemutatására, ahol a történelem és a földrajz tananyaga fedi egymást. Az ilyen és hasonló, hagyományosan a földrajz keretében tárgyalt határterületi témákról való lemondás tűnhet a tananyagcsökkentés legkevésbé fájdalmas útjának, ám ez is a tantárgy dezintegrációja, szétbontása felé tett lépést jelentene, ami súlyos károkat vonna maga után. Éppen azok a tartalmi és szemléleti vonások mennének veszendőbe, amelyek a földrajz legsajátosabb „hozzáadott értékét” jelentik a közoktatásban, nevezetesen a világról alkotott átfogó kép kialakítása, valamint természet és társadalom kapcsolattrendszerének megvilágítása.

A földrajz tantárgy lényege épp abban rejlik, hogy hidat, összekötő kapcsot képez a természet- és a társadalomtudományok alapjai között; emiatt nem lehet egyik vagy másik műveltségi körbe beskatulyázni. Viszont nyitottsága, sokirányú kapcsolódása, tanárainak szerteágazó alapképzettsége különösen jól érvényesülhet a *téma- vagy jelenségközpontú oktatásban*. A tantárgyak teljes rendszerének ezzel a koncepcióval történő felváltása azonban csak bizonyos osztályokban, illetőleg iskolatípusokban és az igen távoli jövőben képzelhető el. A hazainál sokkalta szilárdabb alapokon nyugvó finn oktatási rendszerben is csupán a legfelső középiskolai osztályokban kezdtek ezzel kísérletezni, és eredményeit még korai lenne mérlegre tenni.

Összegzés

Az új nemzeti alaptanterv bevezetése kapcsán – de akár attól függetlenül is – feltétlenül ideje lenne újragondolni az egyes műveltségi területek és tantárgyak számára előírt tantervi hely- és időarányok kérdéskörét. A földrajz oktatására az első NAT és a rá épülő kerettanterv által biztosított óraszám kevesebb, mint az elmúlt két évszázad története során bármikor volt, és elmarad a szomszédos országokban tapasztalható mértéktől is. Helyeztet a többi tantárggyal és a nemzetközi gyakorlattal összevetve különösen hátrányossá teszi, hogy tanítása a 10. osztályban lezárul. Ez képezi fő akadályát a tantárgy tartalmi és módszertani megújításának, amire pedig eredményes oktatása érdekében égető szükség lenne. A földrajz optimális tantervi helyét alapos elemzés után a jövőbeni nemzeti közneveltségi iránti felelősség jegyében kellene meghatározni.

Irodalomjegyzék

Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, **13**, 12. sz. 3–18.

Cholnoky Jenő (1930): *Az Egyenlítőtől a sarkvidékig*. Singer és Wolfner, Budapest.

Fodor Ferenc (2006): *A magyar földrajztudomány története*. MTA FKI, Budapest.

Kant, Immanuel (1801): *Physische Geographie*. Bd. 1. Vollmer, Mainz–Hamburg.

Probáld Ferenc (1991): A földrajz az ezredforduló gimnáziumában (Egy új tantervi koncepció vázlata). *Iskolakultúra*, **1**, 1–2. sz. 58–66.

Probáld Ferenc, Szilassi Péter és Farsang Andrea (2015): A regionális földrajz helyzete a magyar felsőoktatásban. *Földrajzi Közlemények*, **139**, 1. sz. 41–53.

Udvarhelyi Károly és Göcsei Imre (1973): *Az alsó- és a középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest. 194.

Ütőné Visi Judit (2011): Helyzetkép és lehetőség: a földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, **135**, 2. sz. 115–123.

Vargha György (1908): Reformtörekvések a földrajz-tanítás terén hazánkban és külföldön. *Földrajzi Közlemények*, **36**, 32–40.

Czékmán Balázs – Kiss József – Tóth Zoltán

Tudásszerkezet-vizsgálat online szóasszociációs teszttel

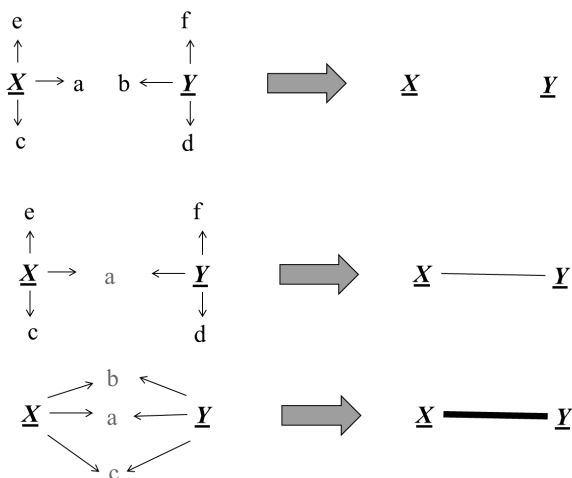
Bevezetés

A tudásszerkezet feltárására, változásának nyomon követésére számos módszer áll rendelkezésünkre.

A napi tanítási gyakorlatban is használható *fogalmi térképek* elsősorban az egyedi tanulók tudásreprezentációjának feltárására alkalmasak (Kiss és Tóth, 2002; Habók, 2008). A fogalmi térkép egy témakör legfontosabb fogalmainak kapcsolati rendszerét jeleníti meg. Az egymáshoz valamilyen módon közvetlenül kapcsolódó fogalmakat nyilakkal, a köztük lévő kapcsolatot a nyilakra írt rövid szöveggel fejezzük ki.

A Galois-gráf (Takács 1997, 2000, 2003; Fatalin, 2008) segítségével a véges számú objektum és tulajdonság közötti több-több értelmű összefüggést visszavezethetjük zárt objektumcsoportok és tulajdonságok közötti egy-egy értelmű összefüggésre úgy, hogy ezek ábrázolása megmutatja a köztük lévő hierarchiát és struktúrát is. Bár történtek erőfeszítések kollektív elemzésekre is (Takács, 2000; 2003), a Galois-gráf elsősorban fogalmi struktúrák és egyedi tanulók tudásszerkezetének vizsgálatára alkalmas (Fatalin, 2008).

Külföldi – és néhány éve hazai – kutatási eredmények szerint alkalmas a tudásszerkezet, a tudás szerveződésének és a tudásszerkezet változásának vizsgálatára a valószínűségi elemeket is figyelembe vevő sokdimenziós modell, a *tudástérelmélet* (knowledge space theory), amelyben az ismeretek kognitív szerveződését egy jól tagolt tudástérrel



1. ábra. A szóasszociációs vizsgálat alapja, hogy két fogalom (X és Y) közötti kapcsolat erőssége a rájuk adott közös asszociációk számától függ

írjuk le (Albert, 1994; Taagepera és mtsai, 1997; Doignon és Falmagne, 1999). Bár ez a módszer hazánkban is elterjedőben van (Tóth, 2005, 2007, 2012; Tóth és Kiss, 2007, 2009; Tóth és Ludányi, 2007a, 2007b; Tóth és Sebestyén, 2009; Sebestyén és Tóth, 2015a, 2015b; Abari és Máth, 2010, 2015; Máth és Abari, 2011; Bánhalmi, 2015), közvetlen tanórai felhasználásra egyelőre nem alkalmas.

Mind egyéni, mind csoportos tudásszerkezet-vizsgálatra alkalmas a szóasszociációs módszer (lásd pl. Cardellini, 2008; Kostova és Radoynovska, 2008; Nakiboglu, 2008; Kluknavszky és Tóth, 2009; Ercan és mtsai, 2010; Tóth és Sójáné, 2012; Daru és Tóth, 2014a, 2014b; Kádár és Farsang, 2012, 2014; Malmos és Revákné, 2015). A módszer lényege, hogy bizonyos témakör kulcsfogalmait, mint hívó szavakat alkalmazva, azt vizsgáljuk, hogy adott idő alatt a tanuló milyen más szavakra asszociál. Az egyes hívó szavak közötti kapcsolat erősségére a közös válaszcavakból tudunk következtetni (1. ábra). Egyszerűsége és a tesztfelvétel kis időigénye miatt a szóasszociációs módszert tanítási órán is lehet használni.

Szakirodalmi áttekintés

Tudásszerkezet vizsgálata szóasszociációs módszerrel

A 19. századi pszichológia egyik elméletének, az asszociációs pszichológiának a kulcsfogalma az asszociáció (Atkinson és mtsai, 1997). A szóasszociációs vizsgálatok több mint egy évszázada használatosak pszichológiai és nyelvészeti kutatásokra.

Első alkalmazására a lélektan területén került sor. Az ún. Kent–Rosanoff-féle (1910) asszociációs hívófogalom-lista alapján a pszichés problémákkal küzdők válaszaiból a kutatók kategóriákat képeztek, majd ezt a listát alkalmazták diagnosztikus céllal más személyek vizsgálatára is (Weiner és Greene, 2011).

A szóasszociáció módszerének igen jelentős szerepe van nyelvészeti kutatásokban is. Az idevonatkozó legfontosabb szakirodalom értékelő áttekintése Kovács (2013) monográfiájában olvasható. Ugyancsak Kovács (2012a, 2012b) mutat példát a szóasszociációs vizsgálatok eredményeinek a reklámparban való felhasználására is.

A szóasszociációnak a tudásszerkezet feltárására, változásainak vizsgálatára elsősorban a természettudományok területén került sor az 1980-as évektől (1. táblázat). Hazánkban először 2009-ben számoltunk be ilyen jellegű vizsgálatokról (Kluknavszky és Tóth, 2009).

A szóasszociációs vizsgálatok gyakorlata

A szóasszociációs vizsgálat gyakorlati alkalmazásához általánosságban öt-hat hívófogalomra van szükség. A tanulók az egyes fogalmakra meghatározott időn belül leírják azokat az asszociációkat, melyek az adott szóval kapcsolatban eszükbe jutnak. Ezután következik az összegyűjtött adatok elemzése, mely segítségével egyrészt meghatározható a Garskof–Houston-féle kapcsolati együtttható (RC), másrészt egyszerű gyakoriság számításával feltérképezhetők az adott hívófogalmakra adott asszociációk. A kapcsolati együtttható kiszámítási módja, képlete már több tanulmányban (Kluknavszky és Tóth, 2009, Daru és Tóth, 2014a, 2014b, Malmos és Revákné, 2015) is bemutatásra került, így ennek ismertetésétől most eltekintünk.

A szóasszociációs vizsgálat lépései a következők:

- az adatok összegyűjtése,
- az adatok feldolgozása,
- a kapcsolati együttthatók (RC) kiszámítása,
- a leggyakoribb asszociációk meghatározása,
- az összefüggések (asszociációs háló, fogalmi háló) grafikus ábrázolása.

1. táblázat. Szóasszociációs vizsgálatok a tudásszerkezet és változásának feltárására

| A kutatás tárgya | Hivatkozás |
|--|---|
| Maláj és skót gyerekek természettudományos fogalmainak összehasonlítása | <i>Isa és Maskil (1982)</i> |
| A tanulók reakciókinetika témakörrel kapcsolatos előzetes ismereteinek és a tanítás hatásának vizsgálata | <i>Chachapuz és Maskill (1987)</i> |
| Egyetemi hallgatók genetikai fogalmakkal kapcsolatos tudásszerkezete | <i>Bahar, Johnstone és Sutcliffe (1999)</i> |
| Elsőéves mérnökhallgatók általános kémiai fogalmakkal kapcsolatos tudásszerkezete és tévképzetei | <i>Cardellini és Bahar (2000)</i> |
| Fogalmi váltás vizsgálata | <i>Hovardas és Korfiatis (2006)</i> |
| Tanulócsoporthoz jellemző tudásszerkezetének változása az atomszerkezet témakör tanításának hatására | <i>Nakiboglu (2008)</i> |
| Biológiatanárok és tanulócsoporthoz fogalmi rendszerének vizsgálata az élő sejt és a biodiverzitás témakörben | <i>Kostova és Radyonovska (2008)</i> |
| 7–10. évfolyamos tanulók jellemző tudásszerkezetének változása levegőszennyezés témakörben | <i>Kluknavszky és Tóth (2009)</i> |
| Kooperatív technika hatása a tanulócsoporthoz jellemző tudásszerkezetére biotechnológia témakörben | <i>Altıparmak és Yazici (2010)</i> |
| 7. osztályosok fogalmi rendszere csillagászat témakörben | <i>Ercan, Tasdere és Ercan (2010)</i> |
| Az előzetes tudás és az oktatás hatásának vizsgálata savak és bázisok témakörben kémia tanár-szakos hallgatók körében | <i>Sendur, Özbayrak és Uygulgan (2011)</i> |
| Óvodapedagógus-jelöltek tudásszerkezete és tévképzetei az erő és mozgás témakörben | <i>Timur (2012)</i> |
| Energiaforrásokkal kapcsolatos tudásszerkezetek összehasonlítása 7–12. évfolyamos gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai tanulók esetében | <i>Tóth és Sójáné (2012a, 2012b)</i> |
| Általános iskolai és középiskolai tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei | <i>Kádár és Farsang (2012)</i> |
| Egyetemisták földrajzzal kapcsolatos tévképzeteinek összehasonlító vizsgálata | <i>Kádár és Farsang (2014)</i> |
| Óvodások időjárással kapcsolatos fogalmi hálójának vizsgálata | <i>Daru és Tóth (2014a, 2014b)</i> |
| Általános iskolások tudománnyal kapcsolatos fogalmi rendszerének vizsgálata | <i>Öner Armağan (2015)</i> |
| Középiskolások ökológiai fogalmakkal kapcsolatos tudásszerkezete és tévképzetei | <i>Özata Yücel és Özkan (2015)</i> |
| Általános iskolások biológiai fogalmakhoz kapcsolódó tévképzetei | <i>Malmos és Revákné (2015)</i> |
| Általános iskolai és gimnáziumi tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos tudásszerkezete | <i>Sójáné és Tóth (2017)</i> |

IKT-eszközök a szóasszociációs vizsgálatokban

A vizsgálat lebonyolításának ideje IKT-eszközök igénybevételével jelentősen rövidíthető, mivel számos részfolyamat automatizálható. Ennek ellenére nincs tudomásunk olyan könnyen elérhető programról, melynek segítségével a szóasszociációs vizsgálat valamennyi lépését percek alatt végrehajthatnánk.

Kovács László (2007) a mentális lexikon hálózatos jelenségeinek vizsgálatára hozta létre az Agykapocs-projektet, amely már 11 nyelven képes asszociációkat gyűjteni. A program hívó szavakat generál egy listából, amely két úton jön létre. Egyrészt minden nyelvre tartalmaz egy 100 szavas kezdeti hívószó-listát. Másrészt a kísérlet vezetője a beérkezett asszociációkból válogatva bővítheti a listát. A rendszer – válaszként – nemcsak szavakat, hanem maximum 255 karakter hosszúságig szócsoportokat, kifejezéseket, mondatokat is fogad. Két szó közötti kapcsolat erősségét az határozza meg, hogy hányszor fordult elő asszociációként a kérdéses szó az adott hívó szóra. Az adatbázis lehetőséget ad az egyszerű statisztikai adatok (pl. gyakoriságok) lekérdezésén túl a kapcsolatok lekérdezésére is. Segítségével két kiválasztott szó közötti legrövidebb útvonal is lekérdezhető.

A szóasszociációs vizsgálatok adatainak értékelésére szolgáló kapcsolati együtttható gyors számítását teszi lehetővé a Daru Katalin és Havasi Gábor által készített excelpanel (*Daru és Tóth*, 2015).

Jelen tanulmányunk egyik célja annak vizsgálata, hogy a szóasszociációs tudásszerkezet-vizsgálat mely folyamatai automatizálhatók, és mely folyamatokhoz van szükség emberi beavatkozásra.

Egy online szóasszociációs teszt létrehozása és kipróbálása

Célunk egy olyan online szóasszociációs teszt létrehozása volt, amely könnyű elérhetőségével, egyszerűségével és gyorsaságával lehetővé teszi a szóasszociációs tudásszerkezet-vizsgálatok elterjedését, a tanítási gyakorlatban történő meghonosítását. Ennek érdekében először csak olyan online alkalmazásokat, közismert szoftvereket használtunk, melyek használata nem igényel speciális tudást. Az online szóasszociációs tesztet egy budapesti általános iskola ötödik ($n = 10$), hetedik ($n = 13$) és nyolcadik ($n = 14$) osztályos csoportjaival próbáltuk ki a földrajz tantárgy „Alföld” témakörében. Hat hívó fogalommal (alföld, síkság, puszta, mezőgazdaság, lovak, Hortobágy) dolgoztunk. A továbbiakban a vizsgálat menetét és az eredmények értékelését a hetedik osztályos mintán keresztül mutatjuk be.

Az adatok begyűjtése

Az adatok tanulóktól való begyűjtését a Google Űrlapok [Google Forms (1)] segítségével végeztük el. Az online eszköz egyik nagy előnye, hogy platformfüggetlen, így kitöltése történhet asztali számítógépek, mobil eszközök, így laptopok, tabletek, akár a diákok saját okostelefonjaik segítségével is. Hátránya, hogy használatához internetkapcsolatra van szükség, melyről a felmérést megelőzően érdemes tájékozódni. A különböző hívó fogalmakra, az asszociációk számának megfelelő „rövid válasz” beviteli mező megadása szükséges. Praktikus minden hívó fogalom és az arra kihagyott válaszok után oldaltörést alkalmazni, így a csoportok tagjai bevárhatják egymást, és egyszerre történhet a kitöltés (2. ábra). Az űrlap létrehozása akár egy tanóra előtt is kivitelezhető, körülbelül 10-15 percet vesz igénybe. Az űrlapok által összegyűjtött adatok egy online táblázatba kerülnek (3. ábra), melyek könnyedén átvihetők más táblázatkezelő, akár statisztikai szoftverekbe is.

Az adatok összegyűjtése után érdemes a diákok által adott asszociációk helyesírását ellenőrizni, hiszen egy-egy elgépzelt, ékezet nélkül írt, ragozott vagy éppen többes számban

Földrajz-Alföld

ALFÖLD

Folytatás »

2. ábra. Adatok bekérése a Google Űrlapok segítségével

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|----|----------------------|----------|----------------|----------|-----------------|--------------|-------------|--------------------|
| 1 | Időbélyeg | ALFÖLD | | | | | SIKSÁG | |
| 2 | 2016.05.24. 11:19:17 | vizes | | | | | homokos | száraz |
| 3 | 2016.05.24. 11:19:52 | táj | földrés | | | | | |
| 4 | 2016.05.24. 11:19:53 | táj | növények | hely | puszta | természet | terület | növény |
| 5 | 2016.05.24. 11:19:53 | mező | Kisalföld | | | | puszta | sivatag |
| 6 | 2016.05.24. 11:19:54 | fa | mezőgazdaság | szikla | állattenyésztés | földművelés | pusztaság | szárazság |
| 7 | 2016.05.24. 11:19:54 | nagy | termékek rajta | állatok | sík | | füves | száraz |
| 8 | 2016.05.24. 11:19:59 | lapos | szép | békés | sok a növény | sok a állat | gazdag | sima |
| 9 | 2016.05.24. 11:20:03 | mező | Kisalföld | | | | puszta | sivatag |
| 10 | 2016.05.24. 11:20:09 | szikla | fák | növények | állatok | | fű | állatok |
| 11 | 2016.05.24. 11:20:21 | növények | fű | állatok | zöld | természet | sík terület | szárazság |
| 12 | 2016.05.24. 11:20:42 | növények | állatok | föld | lapos | erdő | sík terület | |
| 13 | 2016.05.24. 11:20:49 | szikla | fa | puszták | állatok | mezőgazdaság | szárazság | nagy lapos terület |
| 14 | 2016.05.24. 11:21:14 | fű | fa | növény | állat | termés | növény | állat |

3. ábra. Össze gyűjtött adatok online táblázatban

írt szó jelentős befolyással van a fogalmak közötti kapcsolati együtthatókra, az asszociációk gyakoriságára, így a végeredményre is. Rokont értelmű szavak, főnév és főnévből képzett melléknévek (fű – füves) esetén mindig a vizsgálatot végző kezében van a döntés, hogy miként módosít az adatokon. A kutatási adatok ilyen jellegű módosítása mindig egy nagyon érzékeny terület.

A Google Űrlapok segítségével összegyűjtött adatok feldolgozására és elemzésére több számítógépes lehetőség is van. A hívó fogalmakra adott szóasszociációk összegyűjtése után meghatározható a szavak közötti kapcsolati együttható, valamint a hívó fogalmakra adott szavak előfordulásának gyakorisága is.

A kapcsolati együttható számítása

A kapcsolati együtthatók automatikus kiszámítása a Microsoft Office Excel 2013 táblázatkezelő szoftver segítségével is végrehajtható. Az általunk készített sablont úgy fejlesztettük ki, hogy a Google Űrlapokból nyert adatok egy az egyben átvihetők. A sablon a bevitt szavakból automatikusan kiszámolja a hívó fogalmak közötti kapcsolati együtthatót. A jelenlegi sablon hat vagy annál kevesebb hívó fogalom, hívó fogalmanként öt vagy annál kevesebb asszociáció feldolgozására képes maximum 15 fős csoportokban. A gyakorlati tapasztalat azt támasztja alá, hogy a begyűjtött adatok Excel sablonba másolása után, a szavak közötti kapcsolati együttható kiszámolása automatikusan működik (2. táblázat).

2. táblázat. A hívó fogalmak közötti kapcsolati együtthatók végeredményként az Excelben

| | SÍKSÁG | PUSZTA | MEZŐ- GAZDASÁG | LOVAK | HORTOBÁGY |
|--------------|--------|--------|-------------------|-------|-----------|
| ALFÖLD | 0,100 | 0,130 | 0,138 | 0,030 | 0,153 |
| SÍKSÁG | | 0,197 | 0,026 | 0,027 | 0,111 |
| PUSZTA | | | 0,044 | 0,039 | 0,144 |
| MEZŐGAZDASÁG | | | | 0,011 | 0,037 |
| LOVAK | | | | | 0,098 |

Az asszociációk gyakoriságának meghatározása

A hívó fogalmakra adott asszociációk gyakoriságának meghatározására ugyancsak van lehetőség az Excel használatával, vagy az SPSS statisztikai, elemző szoftver segítségével is. Azonban a szavak előfordulásának gyakoriságára más meghatározási lehetőségek is kínálkoznak, melyek esetenként egyszerűbbek és gyorsabbak lehetnek, valamint nem igényelnek semmilyen előzetes adatsortosítást. Adott szövegben előforduló szavak megszámolására több online megoldás is van, mi a *wordcounter.com* oldalt vettük igénybe, mely ismeri a magyar ékezeteket, és rendkívül egyszerűen kezelhető. A Google online táblázatból kinyert adatok mindenféle formázás nélkül beilleszthetők, és egy egyszerű táblázat segítségével a szavak száma meghatározható (3. táblázat).

3. táblázat. A hívó fogalmakra adott szóasszociációk (minimum három említés, wordcounter.com)

| ALFÖLD | SÍKSÁG | PUSZTA | MEZŐ- GAZDASÁG | LOVAK | HORTOBÁGY |
|--------------|---------------|--------------|---------------------|--------------|---------------------|
| állatok (4) | terület (4) | állatok 5 | termelés (4) | lovaglás (4) | Kilenclyukú híd (3) |
| növények (4) | állatok (3) | terület (5) | állattenyésztés (3) | állatok (3) | |
| | fű (3) | fű (3) | gabona (3) | állat (3) | |
| | szárazság (3) | fűves (3) | | | |
| | | növények (3) | | | |

Az adatok vizuális megjelenítése gráfokkal történő ábrázolással is történhet. Az Excel segítségével kiszámolt és összesített adatok ábrázolására az ingyenesen használható *Gephi* (2) alkalmaztuk. A nyílt forráskódú szoftver egy interaktív vizualizációs platform, mely hálózati és összetett rendszerek megjelenítésére alkalmas, így gráfok ábrázolására is megfelelő. Ahhoz, hogy a szavak közötti kapcsolatokat és erősségeiket automatikusan ábrázolni tudjuk, két adattáblára van szükség; az első tábla a gráfok csúcsaira, míg a második a csúcsok közötti kapcsolatokra, és azok erősségére vonatkozik.

A hívó fogalmak közötti kapcsolatok (fogalmi térkép) ábrázolása

A hívó fogalmak közötti kapcsolatok meghatározásához az első adattáblának tartalmaznia kell a gráfok csúcsait (hívó fogalmak, Label) és egy ahhoz tartozó azonosítót (Id) (4. táblázat).

4. táblázat. Gráfok csúcsainak ábrázolásához szükséges adattábla

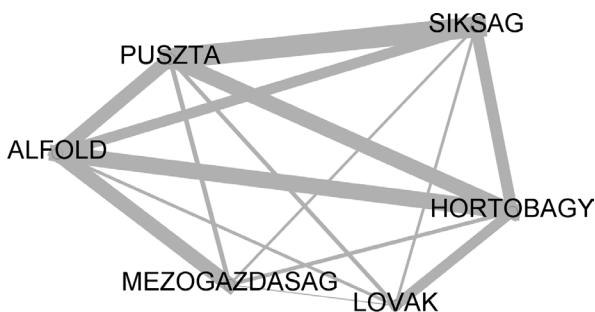
| Id | Label | type | xcoord | ycoord |
|----|--------------|--------|--------|--------|
| 1 | ALFOLD | person | 0 | 0 |
| 2 | SIKSAG | person | 0 | 0 |
| 3 | PUSZTA | person | 0 | 0 |
| 4 | MEZOGAZDASAG | person | 0 | 0 |
| 5 | LOVAK | person | 0 | 0 |
| 6 | HORTOBAGY | person | 0 | 0 |

A gráfok csúcsai közötti kapcsolatok ábrázolásához egy második adattáblára van szükség, mely tartalmazza a csúcsok között meglévő kapcsolatokat (Source – Target = Forrás – Cél), a kapcsolatok irányát, valamint a kiszámított kapcsolatok erősségét (Weight), melyeket akár fel is címkézhetünk (Label), azonban ez el is hagyható (5. táblázat).

5. táblázat. Gráfok csúcsai közötti kapcsolatok ábrázolásához szükséges adattábla

| Source | Target | Type | Id | Label | Weight |
|--------|--------|------------|----|-------|--------|
| 1 | 2 | Undirected | | 10% | 0,100 |
| 1 | 3 | Undirected | | 13% | 0,130 |
| 1 | 4 | Undirected | | 14% | 0,138 |
| 1 | 5 | Undirected | | 3% | 0,030 |
| 1 | 6 | Undirected | | 15% | 0,153 |
| 2 | 3 | Undirected | | 20% | 0,197 |
| 2 | 4 | Undirected | | 3% | 0,026 |
| 2 | 5 | Undirected | | 3% | 0,027 |
| 2 | 6 | Undirected | | 11% | 0,111 |
| 3 | 4 | Undirected | | 4% | 0,044 |
| 3 | 5 | Undirected | | 4% | 0,039 |
| 3 | 6 | Undirected | | 14% | 0,144 |
| 4 | 5 | Undirected | | 1% | 0,011 |
| 4 | 6 | Undirected | | 4% | 0,037 |
| 5 | 6 | Undirected | | 10% | 0,098 |

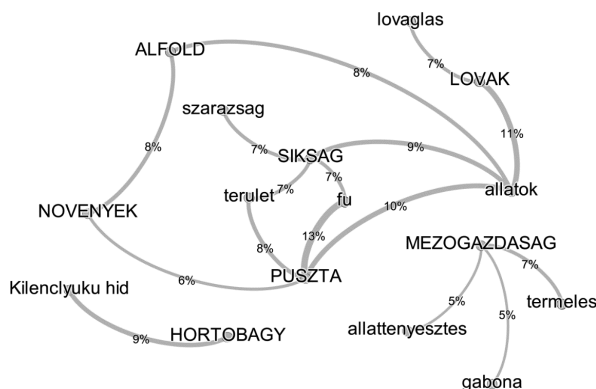
A szoftver „Data Laboratory” részében csúcsokhoz (Nodes) az első adattábla, míg a kapcsolatok erősségének (Edges) ábrázolásához a második adattábla betöltése szükséges. Így a szoftver automatikusan elkészíti a gráfot, melynek formázásával elkészíthető a kívánt vizuális megjelenés, feltüntethetők a kívánt adatok (4. ábra).



4. ábra. Hívó fogalmak közötti kapcsolatok ábrázolása Gephivel

Az asszociációk ábrázolása

Az asszociációk ábrázolásához – a fogalmi térképhez hasonlóan – ugyancsak két adattáblára van szükség. Az első táblának tartalmaznia kell az – előzetesen már meghatározott – összes szót, melyet ábrázolni szeretnénk, majd a szavakat szintén el kell látnunk azonosítóval. A második adattáblában pedig a gráfok csúcsai közötti kapcsolatok ábrázolásához szükséges adatok kapnak helyet. Az így készített adattáblák a Gephibe az előzőekben ismertetett módon importálhatók. A kapcsolati erősségek értékei a vonalakon feltüntethetők, továbbá a vonalak vastagsága, ábrázolása (egyenes, görbe) megváltoztathatók (5. ábra).



5. ábra. Az asszociációk ábrázolása Gephivel

Összefoglalás és a fejlesztés további útjainak kijelölése

Bárki számára elérhető IKT-eszközök segítségével eljárást dolgoztunk ki a tudásszerkezet online szóasszociációs teszttel történő vizsgálatára. A kezdeti eredmények és tapasztalatok biztatóak. Részletes használati útmutatót dolgoztunk ki azok számára, akik használni vagy vizsgálni szeretnék ezt az online eljárást (3).

Ugyanakkor még nem sikerült megoldani azt, hogy a hívó szavak ne meghatározott sorrendben, hanem véletlenszerűen kövessék egymást. Szükségessé válhat a válaszként adott asszociációk száma felső korlátjának növelése is. Az eddigi tapasztalatok alapján elkészítettünk egy olyan programot is, amely lehetővé teszi, hogy az adatfelvétel és az eredmények megjelenítése közötti idő lényegesen kisebb (akár néhány másodperc) legyen. További tesztelés és fejlesztés után ezt a programot is szeretnénk közkinccsé tenni.

Irodalomjegyzék

- Abari K. és Máth J. (2015): Tudásterek alkalmazása az oktatásban: Az R statisztikai programcsomag tanítása. In: Balázs K. (szerk.): *Alkalmazott pszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debrecen. 211–232.
- Abari, K. és Máth, J. (2010): A történelmi tudás mérése a tudástér-elmélet segítségével. In: Münnich Á. és Hunyady Gy. (szerk.): *A nemzeti emlékezet vizsgálata pszichológiai szempontjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 191–216.
- Albert, D. (1994, ed.): *Knowledge Structures*. Springer, Berlin – Heidelberg. www.uni-graz.at/publicdocs/publications/albert1994.pdf. DOI: 10.1007/978-3-642-52064-8
- Altıparmak, M. és Yazici, N. N. (2010): Easy biotechnology: Practical material designs within team activities in learning biotechnological concepts and processes. *Procedia Social Behavioral Sciences*, **2**, 2. sz. 4115–4119. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.649
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. és Sutcliffe, R. G. (1999): Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, **33**, 3. sz. 134–141. DOI: 10.1080/00219266.1999.9655653
- Bánhalmi Á. (2015): Az ideális tanítási út meghatározása konjunktív Bayes-hálók segítségével. In: Tóth Z. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. MTA PTB, Debrecen. 23–36.
- Cardellini, L. (2008): A note on the calculation of the Garskof-Houston relatedness coefficient. *Journal of Science Education*, **9**, 1. sz. 48–51.
- Cardellini, L. és Bahar, M. (2000): Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, **19**, 59–69.
- Chachapuz, A. F. C. és Maskill, R. (1987): Detecting changes with learning in the organization of knowledge: Use of word association test to follow the learning of collision theory. *International Journal of Science Education*, **9**, 4. sz. 491–504. DOI: 10.1080/0950069870090407
- Daru K. és Tóth Z. (2014a): Óvodások időjárásal kapcsolatos szóasszociációinak elemzése. In: Kozma T. és Juhász E. (szerk.): *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Belvedere Meridionale, Szeged. 39–57.
- Daru K. és Tóth Z. (2014b): A szóasszociációs módszer alkalmazhatósága óvodások időjárásal kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálatára. In: Bárdos J., Kis-Tóth L. és Racsko R. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Liceum Kiadó, Eger. 51–62.
- Doignon, J.-P. és Falmagne, J.-C. (1999): *Knowledge Spaces*. Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-642-58625-5
- Ercan, F., Tasdere, A. és Ercan, N. (2010): Observation of cognitive structure and conceptual changes through word association tests. *Journal of Turkish Science Education*, **7**, 155–157.
- Fatalin, L. (2008): *Hierarchikus fogalmi struktúrák vizsgálata gráfokkal*. PhD-értekezés. DE Matematikai és Számítástechnikai Doktori Iskola, Debrecen.
- Garskof, B. E. és Houston, J. P. (1963): Measurement of verbal relatedness: An idiographic approach. *Psychological Review*, **70**, 3. sz. 277–288. DOI: 10.1037/h0041879
- Habók A. (2008): Fogalmi térképek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **63**, 3. sz. 519–546. DOI: 10.1556/mpszle.63.2008.3.4
- Hovardas, T. és Korfiatis, K. J. (2006): Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Journal of Learning and Instruction*, **16**, 5. sz. 416–432. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2006.09.003
- Isa, A. M. és Maskill, R. (1982): A comparison of science word meaning in the classrooms of two different countries: Scottish integrated science in Scotland and in Malaysia. *British Journal of Educational Psychology*, **52**, 2. sz. 188–198. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1982.tb00825.x
- Kádár A. és Farsang A. (2012): *Általános és középiskolai tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei*. http://geography.hu/mfk2012/pdf/Kadar_Farsang.pdf (Letöltés 2013. 03. 23.)
- Kent, H. H. és Rosanoff, A. J. (1910): A study of association in insanity. *American Journal of Insanity*, **67**, 1–2. sz. 37–96, 317–390.
- Kiss, E. és Tóth, Z. (2002): Fogalmi térképek a kémia tanításában. In: Tóth Z. (szerk.): *Módszerek és eljárások 12*. KLTE, Debrecen. 63–69.
- Kluknavszky Á. és Tóth Z. (2009): Tanulócsoporthoz levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Magyar Pedagogia*, **109**, 4. sz. 321–342.
- Kostova, Z. és Radoyanova, B. (2008): Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, **2**, 2. sz. 209–231.
- Kovács L. (2009): Irányított kapcsolatok a mentális lexikonban. *Modern Nyelvoktatás*, **15**, 1–2. sz. 29–40.
- Kovács L. (2012): Asszociációs vizsgálatok alkalmazási lehetőségei márkák kutatásában. In: Horváthné Molnár K. és Sciacovelli, A. D. (szerk.): *XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Szombathely. 231–236. www.kjf.hu/manye/2011_szombathely/kotet/27_kovacs_laszlo.pdf (Letöltés 2013. 08. 18.)
- Kovács L. (2013): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. 2. átdolgozott, bővített kiadás. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- Máth, J. és Abari K. (2011): Knowledge spaces and historical knowledge in practice. *Applied Psychology in Hungary*, 124–150.
- Nakiboglu, C. (2008): Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9. 4. sz. 309–322. DOI: 10.1039/b818466f
- Sebestyén A. és Tóth Z. (2015): A tanulók feladatmegoldó stratégiái és tudásszerkezete a vegyületek összetételével kapcsolatos számítási feladatokban. *Középiskolai Kémiai Lapok*, 42. 1. sz. 74–92.
- Sebestyén A. és Tóth Z. (2015): Hungarian students' success rate, problem-solving strategy and knowledge structure in the problem of the shifting between the macro- and sub-microscopic levels. *Hungarian Educational Research Journal*, 5. 2. sz. 112–125. DOI: 10.14413/herj.2015.02.08
- Sendur, G., Özbayrak, Ö. és Uyulgan, M. A. (2011): A study of determination of pre-service chemistry teachers' understanding about acids and bases. *Procedia Computer Science*, 3. 52–56. DOI: 10.1016/j.procs.2010.12.010
- Sójáné Gajdos G. és Tóth Z. (2017): Általános iskolai és gimnáziumi tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Magyar Kémikusok Lapja*, 72. 2. sz. 44–49.
- Taagepera, M., Potter, F., Miller, E. G. és Lakshminarayan, K. (1997): Mapping students' thinking patterns by the use of the Knowledge Space Theory. *International Journal of Science Education*, 19. 3. sz. 283–302. DOI: 10.1080/0950069970190303
- Takács V. (1997): A tudásszerkezet mérése. Az *Iskolakultúra* 1997/6–7. számának melléklete.
- Takács V. (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra-könyvek, 6. (Sorozatszerk.: Géczi János), Pécs.
- Takács V. (2003): *Baranya megyei tanulók tudásszerkezetéről*. Iskolakultúra-könyvek, 20. (Sorozatszerk.: Géczi János), Pécs.
- Tóth Z. (2005): A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástérelmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. sz. 59–82.
- Tóth Z. (2006): Középiskolás tanulók alapvető fizikai és kémiai mennyiségek ismeretével és alkalmazásával kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata a tudástérelmélet segítségével. *A Kémia Tanítása*, 14. 2. sz. 12–21.
- Tóth Z. (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Gondolat, Budapest.
- Tóth Z. és Ludányi L. (2007a): Combination of phenomenography with knowledge space theory to study students' thinking patterns in describing an atom. *Chemistry Education: Research and Practice*, 8. 3. sz. 327–336. DOI: 10.1039/b6rp90036d
- Tóth Z. és Ludányi L. (2007b): Using phenomenography combined with knowledge space theory to study students' thinking patterns in describing an ion. *Journal of Baltic Science Education*, 6. 3. sz. 27–33.
- Tóth Z. és Sebestyén A. (2009): Relationship between students' knowledge structure and problem-solving strategy in stoichiometric problems based on the chemical equation. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 1. 1. sz. 8–20.
- Tóth Z. és Sójáné Gajdos G. (2012): Tanulócsoportok energiaforrásokkal kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Középiskolai Kémiai Lapok*, 39. 1. sz. 58–69.
- Tóth, Z. (2007): Mapping students' knowledge structure in understanding density, mass percent, molar mass, molar volume and their application in calculations by the use of the knowledge space theory. *Chemistry Education: Research and Practice*, 8. 4. sz. 376–389. DOI: 10.1039/b6rp90037b
- Weiner, I. B. és Greene, R. L. (2011): *Handbook of Personality Assessment*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ.

Viakter Olga – D. Molnár Éva

A többségi általános iskolákban működő speciális oktatással kapcsolatos pedagógustapasztalatok, -attitűdök Vajdaságban

A tanulmány a Szerbiában tisztázatlan körülmények között működő speciális tagozatok helyzetét, az azzal kapcsolatos pedagógus-attitűd vizsgálatát mutatja be. A vizsgálat célja elemezni a vajdasági magyar többségi általános iskolák pedagógusainak viszonyulását a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan.

Bevezetés

A különleges bánásmódot igénylő tanulók többségi társaikkal való közös oktatását Szerbiában inkluzív oktatás-nevelésnek hívják (Janić, 2010). Az inklúzió Európaszerte elfogadott, azonban az egyes országok a megvalósítás különböző fázisában tartanak (Jablan és Kovačević, 2008). Szerbia több törvényt, szabályzatot hozott létre az inklúzió megvalósítása érdekében az alapfokú közoktatásban (pl. *Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól, A kiegészítő támogatásokról szóló szabályzat*).

Ezekben a törvényekben megjelenik, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók rendszerint a többségi iskolákban, a többi tanulóval együtt részesülnek alapfokú oktatásban-nevelésben, de indokolt esetekben speciális iskolákban is járhatnak. Az általános iskolákban a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulók (értelmi, érzékszervi és mozgásszervi zavarokkal küzdő tanuló) számára kiegészítő foglalkozást (egyéni fejlesztést) kell biztosítani. Az egyéni fejlesztés történhet a többségi tanulókkal együtt, illetve külön csoportban (*Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám). Az utóbbi foglalja magában a kiegészítő (speciális) tagozat tevékenységét (*Open Society Institute*, 2010), mellyel empirikus kutatásunkban részletesen foglalkozunk.

A 2009-ben hozott törvény értelmében mindenki számára hozzáférhető kell, hogy legyen az oktatás, etnikai hovatartozástól és fogyatéktól függetlenül (*ERRC*, 2014). A törvényekben inkluzív oktatásról esik szó, míg a gyakorlatban egyes iskolákban jelenleg is működő speciális tagozatok inkább a szegregált oktatásnak adnak teret. Ugyancsak hiányosságok mutatkoznak a pedagógusképzés szempontjából is ezen a területen. Például Szerbiában csupán egy gyógypedagógiai kar működik, az is Belgrádban és csak szerb nyelven: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za Specijalnu Edukaciju i Rehabilitaciju (Belgrádi Egyetem, Gyógypedagógiai és Rehabilitációs Kar). A törvényi háttérrel és a gyakorlati megvalósítást összevetve tehát diszkrépancia érzékelhető.

A szerbiai oktatási rendszer problémái

A szerbiai oktatási rendszer általános iskolát, középiskolát és felsőfokú tanintézményt különböztet meg (Rác, 2008). A magyar anyanyelvű oktatás nem önálló, hanem része a szerb oktatási rendszernek (Gábrity, 2008). A megfelelő infrastrukturális feltételek hiánya nagymértékben nehezíti az oktatás sikerességét. Szerbiában léteznek olyan iskolák, ahol internetelérhetőségre sincs lehetőség, illetve olyan vidéki iskolák, amelyekben még a szennyvízelvezetés sem megoldott. Az oktatásban még mindig jelentősen dominál a formális oktatás és a tanulók aktív bevonásának hiánya. További jellemző, hogy a szülők nagy része csak részben vagy egyáltalán nem vesz részt a gyermekeket érintő döntési folyamatokban. Továbbá jelentős figyelmet igényel az a tendencia, hogy a falusi iskolákban évről évre növekszik a lemorzsolódás aránya (Sl. glasnik RS, 107/2012. szám). Mindezek mellett a magyar nyelvű oktatás sajátos problémáját a nem megfelelő tankönyvek és a pedagógushiány is jelentik (Gábrity, 2008). A minőségi oktatás elengedhetetlen követelménye, hogy az összes tantárgyat megfelelő szakképzettséggel rendelkező tanár tanítsa (VMPE, 2014). Mivel Szerbiában kevés helyen van felsőfokú magyar nyelvű képzés, ezért sok tanár szerb nyelven végzi el tanulmányait, nem ismeri tárgya szaknyelvi ágait és az oktatási rendszer fejletlensége miatt sokuk nem is részesül pszichológiai-pedagógiai, illetve módszertani képzésben (Gábrity, 2008).

Az inkluzív oktatás törvényi háttere

Mindenekelőtt fontos néhány jelentős, a szerb törvényekben használt fogalom tisztázása, melyek segítségével pontosabban átláthatjuk a megfogalmazottakat. Problémaként merül fel, hogy a törvények inkább gazdasági és nem tartalmi szempont alapján határozzák meg azokat a kategóriákat, amelyekbe a különböző akadályok megszüntetésére és megfelelő támogatásra szoruló tanulókat sorolják. Ugyanakkor a sajátos, speciális igények leírására sem alakult ki egységes fogalomhasználat. Leggyakrabban a „fogyatékossgal élő személy” (osoba sa invaliditetom – veleszületett vagy szerzett mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy érzelmi fogyatékossgal küzdő személy) (Sl. glasnik RS, 33/2006. szám), illetve a „fejlődési zavarokkal küzdő” (smetnja u razvoju) és „fogyatékossgal élő (invaliditet) gyermek” (értelmi, érzékszervi és mozgásszervi fejlődési zavarokkal küzdő) (Sl. glasnik RS, 55/2013. szám) kifejezések jelennek meg a törvények szövegeiben. Ezenkívül megjelenik az „érzékeny (veszélyeztetett) csoportok” (osetljivih grupa) kifejezés is, amibe a fejlődési zavarral küzdő, fogyatékossgal élő, tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeket sorolnak (Sl. glasnik RS, 63/2010. szám).

Az egyéni oktatási tervre (individualni obrazovni plan = IOP) jogosultság alapján a következőképp csoportosítják a különleges bánásmódot igénylő tanulókat:

- tanulási nehézséggel küzdő (teškoće u učenju) gyermek: specifikus tanulási zavarral küzdő (specifičnih smetnji učenja) vagy viselkedési problémával (problema u ponašanju) és érzelmi fejlődéssel küzdő (emocionalnom razvoju) gyermek;
- fejlődési zavarral küzdő (smetnja u razvoju) vagy fogyatékossgal élő (invaliditet) tanuló: testi (telesne), motorikus (motoričke), érzékszervi (čulne), értelmi (intelektualne) vagy halmozott zavarral küzdő (višestruke smetnje) vagy autizmus spektrumzavarral küzdő (smetnje iz spektra autizma) gyermek;
- szociálisan hátrányos helyzetben élő gyermek (živi u socijalno nestimulativnoj sredini): szociális, gazdasági, kulturális, ingerszegény nyelvi környezetben élő vagy hosszú ideig egészségügyi ellátásban részesülő illetve szociális intézményben élő tanuló;
- kivételes képességű tanuló (učenik sa izuzetnim sposobnostima) (Sl. glasnik RS, 76/2010. szám).

A Szerb Köztársaság Alkotmánya kimondja, hogy az alkotmány szavatolja az emberi méltóság megőrzését, teljes szabadságát és egyenlőségének megvalósítását (19. szakasz). Tilos bármilyen alapon történő, közvetlen vagy közvetett hátrányos megkülönböztetés, de különösen a faj, nem, nemzeti hovatartozás, társadalmi származás, születés, vallás, politikai vagy más meggyőződés, vagyoni állapot, kultúra, nyelv, életkor és szellemi vagy testi fogyatékoság miatt (21. szakasz) (*Sl. glasnik RS*, 98/2006. szám). Az oktatási és nevelési rendszernek biztosítania kell minden gyermek, tanuló és felnőtt számára az oktatáshoz és neveléshez való egyenlő jogokat és hozzáférést nemi, szociális, kulturális, etnikai, vallási vagy egyéb hovatartozásuk, tartózkodási, illetve lakhelyük, anyagi helyzetük vagy egészségi állapotuk, a fejlődési nehézségek és zavar, a fogyatékoság, valamint más alapon történő hátrányos megkülönböztetésük és elkülönítésük nélkül (3. szakasz, 1. bekezdés). Az intézménynek biztosítania kell a fizikai és kommunikációs akadályok elhárítását és egyénre szabott oktatási tervet kell hozni azon gyermek, tanuló számára, akinek szociális szükségletei, fejlődési zavarai, fogyatékosága megköveteli azt vagy egyéb okból kifolyólag kiegészítő támogatást igényel az oktatási-nevelési folyamat során (77. szakasz) (*MNT*, 2013).

Az alapfokú oktatásról hozott törvény értelmében fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulón az értelmi, érzékszervi és mozgásszervi fejlődési zavarokkal küzdő gyermekekért, aki egyéni oktatási tervre jogosult (10. szakasz), emellett egyéni oktatási tervre a kivételes képességű tanuló is jogosult (11. szakasz). A fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő gyermek a többségi iskolában részesül alapfokú oktatásban, de ha a tanuló fejlődését az szolgálja, akkor a fejlődési zavarokkal küzdő gyermek számára fenntartott iskolában folytathatja tanulmányait (10. szakasz). Az egyéni fejlesztési terv alapján, a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulók számára kiegészítő foglalkozást kell biztosítani (32. szakasz) (*Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám). Minden gyermeket megillet a kiegészítő támogatás, akinek fejlődési zavarai, fogyatékosága, tanulási nehézségei és szociális környezete miatt további segítségre szorul oktatási, egészségügyi vagy szociális ellátás terén (2. szakasz). A támogatásnak két formáját különbözteti meg a „Kiegészítő támogatásokról szóló szabályzat” (*Sl. glasnik RS*, 63/2010. szám):

1. Közvetlen pénzbeli kiegészítő támogatás – amely az olyan eljárásokra értetendő, melyek megvalósításához anyagi forrás szükséges (pl. egyénre szabott oktatási terv kialakítása, pedagógiai asszisztens alkalmazása, a gyermek külön elhelyezése speciális csoportban, osztályban stb.).
2. Közvetett pénzbeli támogatás – amely alatt a környezet teljes körű alkalmazkodását értjük (pl. belső tér felszereltsége, akadálymentesítése, pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztése stb.) (4. szakasz).

A kiegészítő támogatás egyik lehetséges módja az egyénre szabott oktatási terv. Az egyénre szabott oktatási terv az intézmény írásos dokumentuma, amely a tanuló oktatási és nevelési kiegészítő támogatását tervezi meg (5. szakasz). Az egyénre szabott oktatási tervet igénylő gyermekek általában tanulási nehézségekkel küzdenek, fejlődési zavaruk van, szociálisan hátrányos körülmények között élnek, vagy kivételes képességekkel rendelkeznek (2. szakasz) (*Sl. glasnik RS*, 76/2010. szám).

Látható tehát, hogy a törvény lehetőséget ad a fejlődési zavarral küzdő és fogyatékos-sággal élő tanulók többségi iskolában való, inkluzív tanulására. Azonban kevés gyerek élt ezzel a joggal: az információ hiánya, a diszkrimináció és a nem megfelelő munkakörnyezet, tartalom és oktatási módszerek, valamint a támogatás hiánya jelentették a legjellemzőbb akadályokat (*Mihaljlović és mtsai*, 2013).

Tanulmányunkban külön szerepet kap a *speciális tagozatok* jellemzőinek vizsgálata, amelyet az egyéni oktatási terv alapján haladó diákok egy részénél alkalmaznak sajátos módon a többségi iskolák keretein belül, külön osztályokat fenntartva. Az alapfokú okta-

tás és nevelés törvénye kimondja, hogy az egyéni fejlesztés történhet a többségi tanulókkal együtt, illetve külön csoportban (*Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám). Az utóbbi foglalja magában a kisegítő (speciális) tagozat tevékenységét. A 2009-es törvényi meghatározás nem említi a speciális osztályok többségi iskolákon belül történő alapításának lehetőségét, illetve elvétve utal rá (de nem fogalmaz meg konkrét alapelveket), és bővebben csak a pedagógusprogramban és a munkatervben esik róla szó, amely minden iskolánál más (*Open Society Institute*, 2010). A fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő gyermekek számára az oktatás megszervezése a következő formában valósulhat meg:

1. táblázat. A speciális oktatás megszervezésének lehetőségei
(Forrás: Mihaljlović és mtsai 2013. 22. o.)

| Oktatási forma | Iskoláskor előtti oktatás | Általános és középfokú oktatás |
|---------------------------|---|--|
| Többségi oktatás | többségi csoport az iskoláskor előtti intézményben | többségi osztály a többségi általános és középiskolában |
| Valahol a kettő között | fejlesztő csoport a többségi iskoláskor előtti intézményben | speciális osztály a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulók számára a többségi iskolában |
| Speciális oktatás-nevelés | iskoláskor előtti csoport a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő gyermekek iskolájában | a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulók számára működő iskola |

2011-ben 48 speciális iskola működött, ami a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulókat elkülönítetten, szegregált formában tömörítette. Ugyanebben az évben a többségi iskolákban 311 speciális osztály/tagozat működött, amelyekben a fejlődési zavarokkal és fogyatékkal élő gyermekek külön, de a többségi iskola keretein belül tanulhattak (*Mihaljlović és mtsai*, 2013). Sajnos naprakész adatok nincsenek arról, hogy jelenleg Szerbiában mekkora számban működnek speciális tagozatok a többségi általános iskolákban. A Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete által kiadott közlemény szerint Vajdaságban 2015-ben 58 általános iskolában volt lehetőség speciális oktatásra (*VMPE*, 2015). Empirikus kutatásunkból kiderült, hogy a kutatásban részt vevő többségi általános iskolák közül hétben működik speciális tagozat, amelyekben nem csak fejlődési nehézséggel küzdő és fogyatékkal élő tanulókat oktatnak, hanem megjelennek a szociális hátrányos helyzetű, specifikus tanulási zavarokkal és viselkedés problémákkal küzdő gyermekek is.

Az empirikus kutatás részletei

A kutatás célja

Amint az elméleti összefoglalóból kiderült, Szerbiában valamiféle tisztázatlanság látszik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek iskolázásában, s a vizsgálatunk célja elemezni azt, hogy ilyen keretek között az oktatási intézmények pedagógusai miként viszonyulnak a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásához. Nem megfelelően feltérképezett Szerbiában az inklúziós oktatás működése, esetleges hiányainak számbavétele. Magyar nyelven eddig kevés elemzés született a témát illetően, a speciális tagozatok működésének lehetőségeiről pedig nem található elemzés, így kiváltképp hiánypótlónak számít a vizsgálat elvégzése.

Minta

A vizsgálati mintát 13 általános iskola, 132 magyar nyelvű, speciális és többségi osztályban tanító pedagógusa alkotja Észak-Bánság és Észak-Bácska területéről. Mintaválasztásunkat az indokolta, hogy többségében ezeken a területeken folyik magyar nyelvű többségi általános iskolai oktatás Vajdaságban.

A kérdőívet 112 nő (a teljes minta 84,8%-a) és 20 férfi (15,2%) töltötte ki. Az iskolák telephely szerinti megoszlásában többségben vannak a falusi iskolák (65,2%), míg a mintában szereplő általános iskolák 34,8%-a van városban.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok többsége (29,5%-a) 20 évnél régebb óta dolgozik a közoktatásban. Illetve nagy számban vannak a 0–5 éve (28,8%), valamint 11–20 éve (28%) tanító pedagógusok is. A mintában legkevesebben a 6 és 10 év közötti (13,6%) munkatapasztalattal rendelkezők szerepelnek.

A felmérésben részt vevő általános iskolák pedagógusainak elmondása szerint a vizsgált 13 iskolából hét általános iskolában van speciális tagozat a többségi oktatás mellett, míg hat általános iskolában jelenleg nem működik ilyen jellegű oktatás.

A kérdőívet kitöltők közül 71 pedagógus tanítói végzettséggel, míg 53 pedagógus más felsőfokú végzettséggel rendelkezik (pl. magyartanár, informatikus, közgazdász). A végzettség és a jelenlegi munkakör szerinti megoszlás a következő táblázatban látható.

2. táblázat. A vizsgálatban szereplő pedagógusok végzettség és a jelenlegi munkakör szerinti megoszlása ($N = 124$ fő)

| Munkakör/Végzettség | Tanítói végzettséggel rendelkező | Egyéb végzettséggel rendelkező | Összesen |
|--|----------------------------------|--------------------------------|----------|
| Tanító (alsó tagozat) | 51 | 1 | 52 |
| Tanár (felső tagozat) | 2 | 38 | 40 |
| Tanító (speciális tagozat) | 6 | 1 | 7 |
| Tanár (speciális tagozat) | 7 | 1 | 8 |
| Tanító és tanár (speciális tagozat) | 1 | 0 | 1 |
| Tanár (felső tagozat és speciális tagozat) | 4 | 11 | 15 |
| Tanító, tanár (minden tagozaton) | 0 | 1 | 1 |
| Összesen | 71 | 53 | 124 |

Megjegyzés: hiányzó adat (8)

Eszközök

A felméréshez saját készítésű kérdőívet használtunk, amely az általános iskolai pedagógusok attitűdjeit mérte az inklúzióval és a speciális tagozatokkal kapcsolatban. A kérdőívvel azt vizsgáltuk, hogy az inklúziós törekvésekkel milyen mértékben értenek egyet a pedagógusok, valamint milyen jellemzői vannak a továbbra is működő speciális tagozatoknak.

A kérdőív összesen 22 kérdést tartalmaz, ebből 6-ra háttérváltozóként tekintünk. Öt kérdőívtétel vonatkozik az inklúzió iránti attitűdre és további öt tétel a speciális tagozatokkal kapcsolatos attitűdökre. A kérdőív további részei csak a speciális tagozaton oktató-nevelő munkát folytató pedagógusokra vonatkoznak. Három tétel a módszertani felkészültségükre, négy tétel pedig a speciális tagozaton használt módszereik véleményezésére kérdez rá. A kérdőív zárt és nyílt végű kérdéseket tartalmaz.

A kérdőív egyes kérdéseinél a vajdasági magyar nyelvű pedagógusok körében leggyakrabban használt kifejezést használtuk a különleges bánásmódot igénylő gyermekek cso-

portját illetően. Gyakorlati tapasztalataink azt mutatják, hogy a leggyakrabban használt kifejezés: a speciális nevelési igényű tanulók (valószínűleg a speciális tagozat elnevezéséből adódóan). Így az empirikus részben ezt a kifejezést használjuk, de megegyezőnek tekintjük a különleges bánásmódot igénylő kifejezéssel.

Eljárások

A kérdőívet papír alapon töltötték ki a pedagógusok, az intézmények vezetőjének jóváhagyásával. Az adatfelvétel 2016 tavaszán zajlott. A kérdőív kitöltése körülbelül tizenöt percet vett igénybe, és a pedagógusok szabadon dönthettek arról, hogy részt kívánnak-e venni a kutatásban. A felkeresett 15 iskolából, 13 iskola adott engedélyt a kérdőíves vizsgálat elvégzésére. A 220 kiküldött kérdőívből 132 darab érkezett vissza.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Attitűdök az inklúzió iránt

Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a pedagógusok miként értelmezik az inklúziót. Ennek érdekében a kérdőívben négy állítást fogalmaztunk meg, melyek közül csak az egyik foglalja magában az inklúzió megfelelő értelmezését. A négy állítás mellett lehetőség volt saját szavakkal új állítást is megfogalmazni. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusoknak valamivel több mint fele (57,3%) választotta a megfelelő inklúzió-értelmezést: „az inklúzió alkalmazása során az iskola hatékony iskolává igyekszik válni minden gyermek számára. Az iskola befogadó, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosíthatósága miatt alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát” (Réthy, 2002, 287. o.). Azt az állítást, mely az inklúziót úgy értelmezi, mint egy befogadó iskola, ahol életkortól függetlenül egyes csoportokban külön oktatják a speciális nevelési igényű gyermekeket, a kitöltők 19,1%-a választotta. A válaszadók 12,2%-a úgy értelmezi, hogy az inklúzió az, amikor az értelmi fogyatékosokkal élő tanulókat a többségi tanulókkal együtt oktatják. A pedagógusok 8,4%-a gondolta úgy, hogy az inklúzió nem más, mint a kedvezőtlen családi háttérű tanulók együtt oktatása, melynek célja a szociális környezetből származó hátrányok leküzdése. A válaszadók 3,1%-a fogalmazott meg saját állítást az inklúzió értelmezésével kapcsolatban, melyekben leginkább véleményeket fogalmaztak meg az inklúzióval kapcsolatban.

Arra a kérdésre, hogy milyen mértékben értenek egyet a pedagógusok az inklúzió alkalmazásával, a következőképp oszlottak meg az arányok: teljes mértékben egyetért 9,9%, részben egyetért 72,5%, egyáltalán nem ért egyet 17,6%. Ebből az látszik, hogy a vizsgált pedagógusok töredéke gondolta úgy, hogy az inklúzió alkalmazása helytálló lenne, ennél valamennyivel többen utasították el teljes mértékben, és a pedagógusok többsége a részben egyetért választással az inklúzió alkalmazását fogadná el (valószínűleg különböző feltételek teljesülésével együtt).

A pedagógusok 44,7%-a úgy látja, hogy az inklúzió azért előnyös, mert lehetőséget ad a felzárkózásra, mivel a tananyag személyre szabott, és a gyermek képességeihez igazodik. Többen (33%) gondolják azt, hogy az inklúzió azért jó, mert a többségi csoportban nő a tolerancia és az elfogadás. Kevesen (13,8%) vannak, akik úgy vélik, hogy az inklúzió során a speciális nevelési igényű tanulók szociális készségei fejlődhetnek a többségi osztályokban, legkevesebben (8,5%) az inklúzió előnyeként, a speciális nevelési igényű tanulóira irányuló több figyelmet emelik ki.

A legtöbben (49,1%) a tárgyi, személyi feltételek, megfelelő tanterv és időhiány miatt látnak hátrányt az inklúzió megvalósításában. Továbbá nagy számban (25%) vannak azok a pedagógusok, akik szerint a többségi tanulóira kevesebb figyelem és idő jut a tanórák során. A pedagógusok 16,7%-a gondolja azt, hogy egyes speciális nevelési igényű tanulók nem tudnak együtt haladni a többségi osztály tagjaival, amely mindkét félnek hátrányt jelent. A legkevesebben (0,9%) vannak azok, akik a speciális igényű tanulók továbbtanulási lehetőségének hiánya miatt találnak kivetést az inklúzió megvalósításában.

A pedagógusok 6,1%-a érzi magát teljes mértékben felkészültnek az inklúzió megvalósítására. A válaszadók 79,4%-a úgy gondolja, hogy csak bizonyos esetekre érzi magát felkészültnek, míg 14,5%-uk egyáltalán nem érzi magát felkészültnek az inklúzió megvalósítására.

Az inklúzió törvényi bevezetését megelőzően a mintában szereplő pedagógusok az eredményesebb munka érdekében a következő szakmai segítségeket kapták (több választ is megjelölhettek; zárójelben a teljes mintához viszonyított százalékos arány olvasható):

- továbbképzések (51,5%)
- szakmai tanácsadás (22%)
- előadások (34,8%)
- gyógypedagógus tanácsadó (12,9%)
- már az egyetemen kapott felkészítést (7,6%)
- nem kapott segítséget semmilyen formában (20,5%).

Ez alapján megállapítható, hogy az inklúzió megvalósítása érdekében a legtöbb pedagógus továbbképzéseken, előadásokon vett részt. Kevés válaszadó jelezte, hogy az egyetemen már kapott felkészítést, azonban nagy számban vannak azok, akik semmilyen segítséget nem kaptak.

Külön vizsgáltuk, hogy a speciális tagozaton tanítók és a többségi osztályban tanítók véleménye milyen mértékben függ össze azzal, hogy mennyire értenek egyet az inklúzió megvalósításával, és milyen mértékben érzik magukat felkészültnek a megvalósításra. Az összehasonlításnál Pearson-féle korreláció vizsgálatot alkalmaztunk. A speciális tagozaton tanítók esetében ($r = 0,45$; $p < 0,01$) közepesen erős összefüggés látható az említett kérdésekkel kapcsolatban. A többségi osztályokban oktató pedagógusok esetében ($r = 0,09$, $p = 0,39$) nincs szignifikáns összefüggés a kérdések között.

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség az inklúzióval és a speciális tagozatok megszűnésével kapcsolatos véleményekben. Az eredmények alapján elmondható, hogy szignifikáns különbség van abban az esetben, hogy helyesen, illetve helytelenül értelmezik-e az inklúzió fogalmát azzal, hogy egyet érte-e az inklúzió alkalmazásával ($F = 7,68$, $p = 0,01$; $t = -2,99$, $p = 0,01$). Tehát azok, akik helytelenül válaszoltak az inklúzió fogalmára, kevésbé értenek egyet az inklúzió alkalmazásával.

Attitűdök a speciális tagozatok iránt

A pedagógusok a speciális tagozatok működésével, létjogosultságával kapcsolatosan is nyilatkozhattak (zárt kérdések formájában). A különböző típusú nehézségek és akadályoztatás kapcsán véleményt formálhattak arról, hogy mely tanulóknál tartják fontosnak, hogy a többségi iskolákban működő speciális tagozaton oktassák, neveljék őket. A következő arányban jelölték be az egyes kategóriákat:

- 87,1%-uk az értelmi fogyatékkal élő tanulóknál,
- 56,1%-uk az autizmus spektrum-zavarral küzdő tanulóknál,
- 37,1%-uk a tanulási zavarral (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia) küzdő tanulóknál,
- 34,8%-uk a testi és érzékszervi fogyatékkal élő tanulóknál,
- 13,6%-uk a hátrányos helyzetű tanulóknál,
- 8,3%-uk a kiváló képességű tanulóknál tartja fontosnak a speciális tagozaton való oktatást.

Látható, hogy a válaszadók közül a legtöbben az értelmi fogyatékossgal élők esetében tartják fontosnak, hogy a többségi iskolában speciális tagozaton tanuljanak. Legkevesebben gondolják azt, hogy a kiváló képességű tanulóknak is fontos lenne, hogy speciális tagozaton tanuljanak.

Összevetettük az inklúzió alkalmazásának egyetértésével kapcsolatos véleményeket a speciális tagozatok megszűnésére adott válaszokkal.

3. táblázat. Az inklúzió alkalmazásával és a speciális tagozatok megszűnésével kapcsolatos kérdőívitételek leíró statisztikai értékei ($N = 130$)

| Egyet ért-e az inklúzió alkalmazásával | Egyet ért-e a speciális tagozatok megszűnésével | | | Összesen |
|--|---|------------------|--------------------------|----------|
| | Teljes mértékben egyet ért | Részből egyetért | Egyáltalán nem ért egyet | |
| Teljes mértékben egyetért | 0 | 7 | 6 | 13 |
| Részből egyetért | 1 | 13 | 80 | 94 |
| Egyáltalán nem ért egyet | 2 | 0 | 21 | 23 |
| Összesen | 3 | 20 | 107 | 130 |

A két kérdésre adott válaszok összehasonlításából kiderült, hogy a legtöbben vannak azok, akik részben egyetértenek az inklúzióval, de egyáltalán nem értenek egyet a speciális tagozatok megszűnésével. A legkevesebben azok vannak, akik teljes mértékben egyetértenek a speciális tagozatok megszűnésével, de csak részben értenek egyet az inklúzió alkalmazásával.

A speciális tagozatok megszűnésével kapcsolatosan a kérdőívben lehetőség volt a válaszok részletesebb megindoklására nyílt kérdés formájában. A válaszok csoportosítása után a következő kategóriák születtek:

- a speciális tagozaton több lehetőség van egyéni foglalkozásra, a képességek fejlesztésére (77,5%)
- a jelenleg fennálló tárgyi és személyi feltételek hiányában indokolt a speciális tagozatok működése (14,6%)
- a többségi tanulók színvonalas oktatása miatt indokolt a speciális nevelési igényű tanulók speciális tagozaton való oktatása (7,9%).

A speciális tagozatok működésének és hatásának (kognitív, érzelmi, szociális kompetenciák fejlesztésének) ellenőrzésére egy tíz itemből álló kérdéscsoportot foglalmaztunk meg. A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kellett megítélniük, hogy milyen mértékben értenek egyet a megfogalmazottakkal. Az egyes jelölte az „egyáltalán nem ért egyet” véleményt, az ötös pedig a „teljes mértékben egyetért” attitűdöt.

Az eredmények azt mutatják, hogy a mintánkban szereplő pedagógusok többsége úgy véli, hogy az értelmi fogyatékossgal élők ($m = 3,47$, $s = 0,97$) és autizmus-spektrum-zavarral küzdők ($m = 3,69$, $s = 1,11$) kognitív, érzelmi és szociális kompetenciái a többségi osztályokban nem tudnak fejlődni. Őket tehát véleményük alapján inkább speciális tagozatokon, nem integrált formában kellene oktatni. Legkevésbé azzal értenek egyet, hogy az anyagilag hátrányos helyzet indok arra, hogy egy tanuló speciális tagozatra járjon ($m = 1,55$, $s = 1,02$). Szintén kevésbé gondolják úgy, hogy az anyagilag hátrányos helyzetű roma tanulóknak speciális tagozatra kellene járniuk, ugyanakkor a szórás alapján jelentősen megoszlottak a vélemények ezzel kapcsolatban ($m = 2,44$, $s = 1,31$).

A speciális tagozaton tanuló diákok típusai

Fontos tudni, hogy milyen speciális nevelési igényű tanulók oktatása és nevelése folyik jelenleg a többségi általános iskolákban működő speciális tagozatokon. Ennek érdekében arra kértük a speciális tagozaton tanító pedagógusokat, hogy sorolják fel, milyen speciális nevelési igényű tanulók vannak osztályaikban. Mivel a speciális igények megfogalmazása eltérő volt (pl. gyenge képességű, írástudatlan), igyekeztünk olyan csoportokat alkotni, amelyek valóságosan ábrázolják a jelenlegi helyzetet. A következőképp oszlanak meg a speciális nevelési igényű tanulók típusai a speciális tagozatokon:

- tanulási zavarral küzdő tanuló (48,4%)
- értelmi fogyatékkal élő tanuló (45,2%)
- anyagilag hátrányos helyzetű tanuló (38,7%)
- magatartászavarral küzdő tanuló (25,8%)
- anyagilag hátrányos helyzetű roma tanuló (22,6%)
- tanulásban akadályozott (19,4%)
- autizmus spektrum-zavarral küzdő tanuló (12,9%)
- testi és érzékszervi fogyatékkal élő tanuló (9,7%)
- halmozottan hátrányos helyzetű tanuló (3,2%)

A speciális nevelési igényű tanulók közül, a mintában szereplő pedagógusok osztályaiban leginkább a tanulási zavarral küzdő és értelmi fogyatékkal élő tanulók találhatók. Ugyanakkor viszonylag nagy arányban vannak jelen az anyagi szempontból hátrányos helyzetű tanulók is ezekben az osztályokban. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül tanulnak legkevesebben a vizsgálatban részt vevő pedagógusok speciális osztályaiban.

A speciális tagozatokon oktató pedagógusok módszertani felkészültsége és oktatási módszereinek véleményezése

A mintában szereplő speciális tagozaton is tanító pedagógusok közül a legtöbben 0–5 éve pedagógusok, és ugyanakkor ennyi ideje is tanítanak speciális tagozaton. (Egy pedagógus van, aki 20 évnél régebb óta pedagógus és legalább ennyi ideje is tanít speciális tagozaton.)

Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok miként vélekednek arról, hogy felsőoktatási tanulmányaik során felkészítették-e őket a speciális nevelési igényű tanulókkal való foglalkozásra. A legtöbb pedagógus (51,5%) úgy véli, hogy csak elméleti felkészítést kaptak, míg nagy számban vannak olyan pedagógusok is (45,5%), akik úgy gondolják, hogy felsőoktatási tanulmányaik során semmilyen felkészítést nem kaptak a speciális nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatban. Mindössze egy pedagógus jelentette ki, hogy teljes mértékben felkészítették a speciális nevelési igényű tanulókkal való foglalkozásra.

Megkérdeztük, hogy a pedagógusok eredményesnek tartják-e a módszereket, amelyeket a speciális nevelési igényű tanulóknál alkalmaznak speciális tagozaton. A legtöbb pedagógus (66,7%) csak részben érzi eredményesnek módszereit. A válaszadók 30,3%-a teljes mértékben eredményesnek érzi módszereit, míg 3%-uk egyáltalán nem.

Arra a kérdésre, hogy a speciális tagozaton a sikeres oktatáshoz adottak-e az infrastrukturális és személyi feltételek, a pedagógusok 69,7%-a véli úgy, hogy egyáltalán nem adóttak a szükséges feltételek. Több pedagógus (24,2%) véleménye szerint inkább a személyi feltételek, míg 6,1%-uk úgy gondolja, hogy inkább az infrastrukturális feltételek az adóttak. Egyetlen pedagógus sem válaszolta azt, hogy minden feltétel teljes mértékben adott lenne.

Összegzés

Tanulmányunkban a vajdasági többségi általános iskolákban magyar nyelven oktató pedagógusok inklúzió és speciális tagozatok iránti attitűdjeit, módszertani felkészültségüket és a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatási módszereivel kapcsolatos véleményüket tártuk fel. Arra kerestük a választ, hogy az elmélet és gyakorlat közti hiányosságok közepette a pedagógusok miként viszonyulnak a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásához.

A vizsgálati eredményeink alapján megállapítható, hogy Szerbiában (Vajdaságban) az inkluzív oktatás még nem érte el a kívánt színvonalat. Elsősorban szükséges lenne a törvényi háttér pontosítása és a fogalmak tisztázása. Ahogy az empirikus kutatásunk is bizonyította, a vizsgált pedagógusok felsőfokú tanulmányaik során nem kapnak megfelelő felkészítést, amely alapot adhatna az inkluzív oktatás megvalósulásához. Fontos lenne, hogy a pedagógusképző intézmények az eddiginél jobban felkészítsék tanítványaikat a gyakorlati munkára, azért is, mert a mintában szereplő speciális tagozaton tanítók többsége pályakezdő. Ahogy azt láttuk, a pedagógusok többsége előadások, továbbképzések alkalmával szerzett ismereteket az inkluzív oktatásról. Azonban mégis nagy az inklúzió fogalmát félreértelmező pedagógusok száma, ami miatt kevésbé értenek egyet alkalmazásával, miközben ez is hátráltathatja az inklúzió teljes megvalósulását.

A legtöbb pedagógus azért nem ért egyet a speciális tagozatok megszüntetésével, mert véleményük szerint ott több a lehetőség a gyermekek képességeinek egyéni fejlesztésére. Ezzel ellentétben a vizsgálatunkban szereplő speciális tagozaton tanító pedagógusok többsége úgy véli, hogy egyáltalán nem adottak sem az infrastrukturális, sem a személyi feltételek a sikeres oktatáshoz. Így valójában értelmetlen a speciális tagozatok működtetése. Mindemellett szembetűnő az anyagilag hátrányos helyzetű tanulók nagyarányú reprezentációja a speciális tagozatokon, amely azt mutatja, hogy a gyakorlatban nem csak a speciális igényű tanulók kerülnek be ezekbe az osztályokba. Félő, hogy a családi hátrányos helyzetet kompenzálni képtelen iskolai rendszer miatt olyan gyerekek is bekerülnek a speciális osztályokba, akiknek képességeik alapján a többségi osztályokban lenne a helyük.

Kutatásunk feltárta a törvénybeli elmaradásokat, az inklúzió alapjául szolgáló fontos tényezők hiányosságát, illetve a speciális tagozatok jellemzőit és az ezzel kapcsolatos tanári attitűdöket. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy pontosabban megismerjük a változásokat gátló tényezőket és a különleges bánásmódot igénylő tanulók valódi helyzetét a mai szerbiai (vajdasági) oktatási rendszerben, amelyek az inklúzió teljes megvalósításához elengedhetetlenek.

Irodalomjegyzék

Biljana Janić (2010): *Zbirka priprema inkluzivne prakse. Inkluzivno obrazovanje, razvoj i primena delotvornog modela inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. [Az inklúziós gyakorlat gyűjteményének előkészítése. Az inkluzív oktatás, fejlesztés és a hatékony inklúziós modell használata Szerbiában.] Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.

Branka Jablan és Jasina Kovačević (2008): *Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno*. [A többségi általános iskolákban és a fogyatékkal élő tanulók számára fenn tartott általános iskolában működő oktatás: együtt vagy párhuzamosan.] *Pregledni članak*, 57. 1. sz. 43–54.

ERRC (2014): *Još uvek daleko od cilja: Izveštaj Evropskog Centra za Prava Roma*. [Még mindig messze a céltól: Az Európa Központ jelentése a romák jogáról.] European Roma Rights Centre, Budapest.

Gábrity M. Irén (2008): *Oktatásunk láttelele*. Fórum Könyvkiadó Újvidék – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

M. Mihaljlović, N. Duvnjak, D. Radivojević, B. Pavlović és D. Šarošковиć (2013): *Istraživanje obrazovna, zdravstvena i socijalna podrška dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. [Kutatás a fejlődési zavarral küzdő és fogyatékkal élő gyermekek oktatási,

egészségügyi és szociális támogatásáról.] Centar za interaktivni pedagogiju, Beograd.

Open Society Institute (2010): *Romska deca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji (Istraživanje o školama i odeljenjima za decu sa teškoćama u razvoju)*. [A roma gyermekek „speciális” oktatásban Szerbiában – Kutatás a fejlődési nehézségekkel küzdő gyermekek iskoláiról és osztályairól.] Open Society Institute, Budapest.

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. [Szabályzat az egyénre szabott oktatási terv, az egyénre szabott program és az individualizált munkamódszer alkalmazásának lehetőségeiről.] *Sl. glasnik RS*, 76/2010. szám

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. [A kiegészítő támogatásokról szóló szabályzat.] *Sl. glasnik RS*, 63/2010. szám

Rác Livia (2008): A szerbiai oktatási rendszer finanszírozása és néhány kisebbségi vonatkozása. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. 19. 2. sz. 188–209.

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. [Az oktatás fejlesztésének stratégiája Szerbiában 2020-ig.] *Sl. glasnik RS*, 107/2012. szám

Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól 2013. Magyar Nemzeti Tanács. Letöltés 2015. 10. 15. <http://www.mnt.org.rs/dokumentumok/jogszabalyok>

Ustav Republike Srbije. [A Szerb Köztársaság Alkotmánya.] *Sl. glasnik RS*, 98/2006. szám

VMPE (2014): Vajdasági magyar oktatási helyzetkép. Letöltés 2016. 02. 01. http://www.vmpe.org.rs/Archivum/VM_oktatasi_helyzetkep.html

VMPE (2015): Vajdasági magyar oktatási stratégia. Letöltés 2016. 02. 01. <http://www.vmpe.org.rs/Archivum/2015/Vajdas%C3%A1gi%20Magyar%20Oktat%C3%A1si%20Strat%C3%A9gia.pdf>

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. [Törvény az alapfokú oktatásról és nevelésről.] *Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám

Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom. [Törvény a fogyatékkal élő személyek diszkriminációjának megakadályozásáról.] *Sl. glasnik RS*, 33/2006. szám

Kiss Hedvig – Pikó Bettina

A problémás internethasználat összefüggése a magányossággal középiskolás és egyetemi hallgatók körében

Az internethasználat ma már Magyarországon is szinte minden korcsoportban jelen van a mindennapi élet számos színterén. A fiatal generáció tagjai ebbe az online világba születtek bele, így számukra elkerülhetetlen, hogy akár napi több órát is az internet előtt töltsenek tanulmányaik végzése és társas kapcsolataik fenntartása céljából. Azonban a túlzott vagy kontrollálatlan internethasználat következtében számos negatív hatás érheti őket, melyek közül kiemelkedik a problémás internethasználat (PIH). Kutatásunkban (N = 237, 16–26 évesek) a PIH magányossággal való összefüggését vizsgáltuk, ami vitatott terület, hiszen egyrészt az internet épít a társas kapcsolatokra, másrészt el is távolíthat az offline kapcsolatok létesítésétől. A PIH előfordulása 7,6%. A fiúk körében gyakoribb és súlyosabb a PIH, továbbá az életkor és a család anyagi helyzete nagyban hozzájárul nemcsak a PIH-hoz, hanem a magányosság előfordulásához is. Erős szignifikáns és pozitív kapcsolatot állapítottunk meg a PIH és a magányosság között; legerősebb a kapcsolat a PIH affektív komponensével. Az adatok felhívják a figyelmet a problémás internethasználat felismerésére és a megelőzés szükségességére.

Bevezetés

Az internet napjainkra már a legkényelmesebb és leggyorsabb módjává vált az ügyintézésnek, vásárlásnak, információszerzésnek. Azonban számos előnye ellenére sem hagyhatjuk figyelmen kívül negatív hatásait az egyénre és így a társadalomra vonatkozóan, melyek befolyásolhatják a fizikális és a mentális egészséget, az interperszonális kapcsolatokat, továbbá munkahelyi vagy iskolai problémákat generálhatnak, ezáltal új típusú devianciákat hozhatnak létre (Healy és mtsai, 2010). Már évekkel ezelőtt nyilvánvalóvá vált, hogy a túlságosan intenzív, napi többórás internetezés komoly pszichoszociális problémákhoz is vezethet (Young, 1996). A területen folyó közel harmincévnyi kutatómunka ellenére sincs azonban konszenzus a problémák definícióját illetően: Goldberg (1995) internetfüggőségi zavarról (internet addiction disorder) beszél, Young (1998) internetfüggőségként (internet addiction) jelöli meg a kórképet, olvashatunk kompulzív (kényszeres) internethasználatról (compulsive internet use) (Greenfield, 1999), patológiás internethasználatról (pathological internet use) (Davis, 2001), Demetrovics, a téma egyik legjelentősebb hazai kutatója pedig a problémás internethasználat (problematic internet use) mellett teszi le voksát (Demetrovics, Szeredi és Nyikos, 2004). Mivel nincsen egyértelműen bizonyítva, hogy ennek az állapotnak mint addikciónak külön entitásként való

említése a helyes, kutatásunkban mi is *a problémás internethasználat* megnevezést használjuk, ami utal az internethasználattal összefüggő problémákra anélkül, hogy stigmatizálná az érintett személyeket. Egyetértünk a szerzőkkel, miszerint „A lényeg, hogy a problémás használó elveszíti a kontrollt, nem képes csökkenteni az internetezéssel töltött időt, annak ellenére, hogy az számára problémát okoz” (Koronczay, Demetrovics és Kun, 2010).

A problémás internethasználat jellemzői

Griffiths (1998) az addig fellelhető szakirodalmat alapul véve hat fő karakterisztikus tünetet határozott meg, melyek a viselkedési addikciókra, így a problémás internethasználatra is jellemzőek: 1. szaliencia (kiemelkedés), 2. tolerancia (tűrés), 3. megvonási tünetek, 4. konfliktus, 5. hangulatszabályozás, 6. relapszus (visszaesés). Lényegében olyan magatartásformáról van szó, ami általában hozzátartozik az egyén mindennapi tevékenységeihez, de ezek gyakorlását túlzásba viszi. A túlzott használat vezet el a szalienciához, amikor az egyén számára a viselkedés az életének legmeghatározóbb részévé válik, gondolatait és érzelmeit is uralja. Az egyén nem tud ellenállni az egyre fokozódó késztetésnek, hogy a cselekvést végrehajtsa, akár úgy is, hogy nem számol a következményekkel. Miután végrehajtotta, kielégülést érez, a feszültség valamelyest csökken, ugyanakkor felszínre törhet a megbánás. Nemcsak a kémiai, hanem a viselkedési függőségekkel kapcsolatban is jellemző a tolerancia, amikor egyre gyakoribb és intenzívebb bevonódásra van szükség ugyanolyan hatás eléréséhez, ami lehet az öröm vagy a rossz hangulat elkerülése, illetve megszüntetése. Ezzel függ össze a megvonási tünetek megjelenése is, amennyiben a viselkedés akadályozott. Ekkor már olyannyira kórossá is válhat ez a viselkedés, hogy minden más dolog az egyén életében elveszíti a jelentőségét, konfliktusok jelennek meg, amelyek jelentős károkat okozhatnak az egyén és/vagy a környezete számára a mindennapi életben. Például az internetezés időben (az egyén egyre kevesebb időt tölt barátaival, családjával, iskolai teendőivel) és/vagy minőségben (olyan oldalakat keres fel, amelyek nem egyeznek az egyén vagy a környezete számára elfogadott erkölcsi értékekkel: például szerencsejáték, pornó, bulvárhírek) gondot okoz a felhasználó vagy közvetlen környezete számára. Ez megmutatkozhat fizikális vagy mentális egészségromlásban, pszichoszociális deprivációban (megfosztottságban), a szellemi teljesítőképesség hanyatlásában. A kényszeres viselkedésű egyén már hangulatszabályozásra is használja az internetet, akár a pozitív hangulat elérésére vagy fenntartására, akár a negatív elkerülésére vagy feloldására. Végül, amennyiben az egyén megpróbál visszatérni a szokásos viselkedéséhez, a kihagyás után megjelenik a relapszus, a visszaesés, ami szintén igazolja a függőséget, a kényszeres viselkedést (Demetrovics, 2013).

A problémás internethasználat előfordulása

A problémás internethasználat előfordulása országonként (esetenként nagyobb régióként) és korcsoportonként is tág határok között változik: egy 2014-es összefoglaló tanulmányból (Galán, 2014) az derül ki, hogy a magasabb értékek többnyire a távol-keleti országokra jellemzőek (pl. Kína, 12,2%, Tajvan 13,8%, Szingapúr 17,1%), míg például Finnországban csupán 1,6% ez az arány. A kutatások alapján már elfogadott tény, hogy a serdülők, fiatal felnőttek gyakorisági értékei (2–11%: Aboujaoude, 2010) magasabbak, mint a felnőtt korosztályé (0,7%) (Aboujaoude és mtsai, 2006). Amellett, hogy a mai tizen- és huszonevesek szinte semmilyen téren nem kerülhetik meg az online létet, hiszen beiskolázásukhoz, tanulmányaikhoz, baráti kapcsolataik fenntartásához, pénzügyeik rendezéséhez nélkülözhetetlen, hogy rendelkezzenek e-mail címmel vagy különböző kö-

zösségi oldalakon felhasználói fiókkal, érdemes figyelembe venni azt is, hogy a serdülők identitáskeresési krízisen mennek át, s emiatt is fontos szerepet tölt be mindennapjaikban a kortársakkal történő online kommunikáció (Galán, 2014). Demetrovics (2004) vizsgálatában a fiatal felnőttek (életkor átlaga = 23,3 év) 4,3%-a bizonyult problémás internethasználónak, míg Galán (2013) kutatásában a serdülők (életkor átlaga = 17,9 év) körében az arány 3%-kal több volt. (A PIH hazai elterjedtségét mutató adatok értékelésénél érdemes figyelembe venni mind a két minta közötti életkori, mind pedig az adatfelvételi évek szerinti eltéréseket.)

A problémás internethasználat összefüggése a magányossággal

Korábbi kutatások alapján a problémás internethasználat kialakulásában kiemelten fontos szerepet játszanak a társas készségek zavarai, mint a szégyenlősség, a nem megfelelő önértékelés, az impulzivitás, a szociális gátolatlanság, szorongásos zavarok és a magányosság. A magányosság kórijósló a problémás internethasználatra nézve (Kim, LaRose és Peng, 2009; Odaci és Kalkan, 2010). A depresszió és az online világban való jártasság magas szintje után a magányosság a harmadik legfontosabb prediktív faktor az addikció létrejöttében (Ceyhan és Ceyhan, 2008). Ezt az magyarázza, hogy azok a fiatalok, akik relatíve több időt töltenek a képernyő előtt, kevesebb szociális támogatást kapnak kortársaiktól, viszont az internet pótolja ezt a hiányosságot, s ezáltal a valós kapcsolatok kudarcából, mintegy menekülési utat találva, az online létben keresik a pozitív visszacsatolást, mivel az interneten barangolva elkerülhetik a magány és szorongás okozta rossz érzéseket. Ezzel ellentétben, minél gyakrabban keresik az online létet, és minél több időt töltenek ott, egyre kevésbé óvja meg őket ez a tevékenység attól, hogy interperszonális kapcsolataik sérüljenek. Ennek okán nem meglepő, hogy magas a PIH előfordulási aránya a magányos emberek között (Morahan-Martin és Schumacher, 2003). Iskoláskorúak körében is igazolták az összefüggést, mely szerint erősen jelen vannak a magányosság s a PIH egyéb rizikótényezői, mint a szégyenlősség, a stressz, a közösségi-böngészési és a kockázatos tevékenységek faktorai között (Prieara és Pikó, 2016). Fallahi (2011) a PIH szempontjából magas kockázatú egyetemistákat magányosabbnak találta, amelyet más kutatás is megerősített (Esen, Aktas és Tuncer, 2013), ugyanakkor a társas készségekre nem volt negatív hatással az internethasználat. Érdemes figyelembe venni itt is az internethasználat Janus-arcúságát: ronthatja ugyan a valódi társas kapcsolattartás hatékonyságát, de javíthatja is, továbbá a magányosságra, depresszióra valamiféle – ha csak ideiglenesen is – gyógyírt jelenthet.

A problémás internethasználat és a magányosság kapcsolatának empirikus vizsgálata

Kutatásunk középpontjába a fentiek miatt a magányosság és a PIH összefüggését állítottuk. Célunk volt egyetemista és középiskolás fiatalok körében megvizsgálni a PIH előfordulását és összefüggését egyrészt bizonyos szociodemográfiai mutatókkal (kor, nem társadalmi helyzet), valamint a magányossággal. Elemzésünk újdonsága, hogy a PIH-nak különböző – affektív (érzelmi), kognitív (tudati), attitűd- és viselkedésszintű – szempontjait is figyelembe vettük, és kíváncsiak voltunk, ezek közül melyik számára a leginkább meghatározó a magányosság.

Minta és módszer

Az adatgyűjtésre 2016 szeptemberében került sor egy online kérdőív formájában. A kérdőív linkjét egy népszerű közösségi oldalon (Facebook, ezen belül különböző egyetemi és középiskolai csoportokban) osztottuk meg. A linkre kattintva egy magyar nyelvű, interaktív, a billentyűzet gombjaival irányítható kérdőív jelent meg. A részvétel önkéntes és anonim volt. A vizsgálatban összesen 237 fő vett részt – 175 (73,8%) lány és 62 (26,2%) fiú. A kitöltők egyetemista és középiskolás fiatalok voltak (16–26 évesek, átlagéletkor = 21,9 év, a szórás 3,1 év).

A kérdőív nyitó oldalán ismertettük röviden a kitöltés célját, majd a demográfiai adatok kitöltése következett: nem, kor, iskola típusa és a család társadalmi helyzetének megítélése (alsó osztály, alsó középosztály, középosztály, felső középosztály, felső osztály). A család társadalmi helyzete alapján a harmadik csoportba, vagyis a középosztályba sorolták be magukat a legtöbben ($n = 130$), majd a két szomszédos osztály következett: felső középosztály ($n = 55$) és alsó középosztály ($n = 45$).

Ezután következett az UCLA magányossági skála (Russel, Peplau és Cutrona, 1980) magyar adaptációja (Csóka és mtsai, 2007), melynél egytől („egyáltalán nem értek egyet”) négyig („teljesen egyetértek”) terjedő skálán lehetett válaszolni. A válaszkódokat a jelen kutatásban dichotomizáltuk („inkább igaz rám” / „inkább nem igaz rám”). A skála összesen 20 tételből állt. A teszt Cronbach- α , vagyis megbízhatósági értéke 0,85 lett.

Végül, az eredetileg angol nyelvű IARC skála (Nuccitelli, 2013) rövidített, általunk lefordított változata következett a problémás internethasználat súlyossági fokának megítélésére. Az eredeti kérdőívben mind a négy (kognitív, affektív, viselkedéssel és attitűddel kapcsolatos) részhez egyenként 25 állítás van rendelve, a jelen kutatásban ezek közül mindegyik esetben kiválasztottuk azt a 10-et, melyek a leglényegesebbek az adott részben. Így végül négyszer tíz állítás került be az online változatba, melyre igennel vagy nemmel lehetett válaszolni. Az IARC Cronbach- α értéke a jelen mintán 0,78 lett.

Eredmények

Az adatok feldolgozását a leíró statisztikával, a válaszok átlagának és szóródásának a vizsgálatával kezdtük. A skálákat nemenként elemezve megállapítható, hogy összesített skálán (PIH_sum) a fiúk (átlag = 11,4; szórás = 5,8) nagyobb értéket értek el, mint a lányok (átlag = 9,7; szórás = 4,4): [$t(235) = 2,4$ $p < 0,05$]. Ha az egyes alskálákat nézzük, eltérés mutatkozott nemenként még az affektív [$t(235) = 2,1$ $p < 0,05$], valamint az attitűdszintű problémás internethasználattal kapcsolatos pontszámokban [$t(235) = 2,0$ $p < 0,05$]. Mindkét esetben a fiúk értek el nagyobb pontszámot. Nem volt eltérés az UCLA magányosság pontszámaiban, bár a fiúk itt is enyhén magasabb pontszámot értek el (1. táblázat).

1. táblázat. A magányosság és a PIH skáláinak leíró statisztikája nemenként

| Skálák | Nem | Átlag (szórás) | Szignifikancia |
|------------------|------|----------------|---------------------------------|
| UCLA Magányosság | Fiú | 5,3 (4,5) | $p > 0,05$ |
| | Lány | 4,8 (3,6) | |
| PIH_affektív | Fiú | 2,4 (2,3) | $p < 0,05$ |
| | Lány | 1,8 (1,6) | |
| PIH_kognitív | Fiú | 5,1 (1,6) | $p > 0,05$ |
| | Lány | 4,6 (1,6) | |
| PIH_viselkedés | Fiú | 2,1 (1,9) | $p > 0,05$ |
| | Lány | 1,7 (1,8) | |
| PIH_attitűd | Fiú | 1,8 (5,8) | $p < 0,05$ |
| | Lány | 1,4 (1,1) | |
| PIH_sum | Fiú | 11,4 (5,8) | $p < 0,05$ |
| | Lány | 9,7 (4,4) | |

Kétmintás t-próba eredményei

A szignifikancia maximális értékhatárának a 0,05-ös értéket vettük alapul

A 2. táblázatban a leíró statisztikát az iskolatípusok szerinti bontásban láthatjuk. Bár nemek szerint nem volt eltérés, a középiskolások magányosabbnak érezték magukat [$t(235) = -3,2$ $p < 0,05$]. A PIH_sum skálapontokban is eltérés figyelhető meg, az egyetemisták pontszáma (átlag = 9,7, szórás = 4,3) kisebb volt, mint a középiskolásoké (átlag = 11,2, szórás = 6,0): [$t(235) = -2,2$ $p < 0,05$]. Az affektív [$t(235) = -2,0$ $p < 0,05$] és a viselkedéses [$t(235) = -2,8$ $p < 0,05$] alskálákban is hasonló helyzetet találtunk, mindkét esetben a középiskolások érték el magasabb pontszámot.

A 3. táblázatban a család társadalmi helyzetére vonatkoztatott varianciaanalízis eredményei (ANOVA) láthatóak. Szignifikáns különbség mutatkozott a magányosság [$F(2,234) = 4,1$ $p < 0,05$] és a PIH_attitűd skálapontjaiban [$F(2,234) = 2,9$ $p = 0,05$]. Látható, hogy a magányosság legkevésbé a felső/felső középosztályba tartozó fiatalokat, leginkább pedig az alsó/alsó középosztályba tartozókat érinti. A PIH_attitűdskála pontszámait tekintve inkább egy U-alakú görbe rajzolódik ki, de itt is az alsó/alsó középosztályba tartozók a leginkább érintettek.

2. táblázat. A magányosság és a PIH skáláinak leíró statisztikája a középiskolások és a felsőfokú képzésben részt vevők korcsoportja szerint

| Skálák | Iskolatípus | Átlag (szórás) | Szignifikancia |
|------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| UCLA Magányosság | főiskola, egyetem középiskola | 4,5 (3,6) 6,2 (4,3) | $p < 0,05$ |
| PIH_affektív | főiskola, egyetem középiskola | 1,8 (1,7) 2,4 (2,1) | $p < 0,05$ |
| PIH_kognitív | főiskola, egyetem középiskola | 4,7 (1,6) 4,8 (1,6) | $p > 0,05$ |
| PIH_viselkedés | főiskola, egyetem középiskola | 1,6 (1,7) 2,5 (2,3) | $p = 0,05$ |
| PIH_attitűd | főiskola, egyetem középiskola | 1,5 (1,2) 1,7 (1,5) | $p > 0,05$ |
| PIH_sum | főiskola, egyetem középiskola | 9,7 (4,3) 11,2 (6,0) | $p < 0,05$ |

Kétmintás t-próba eredményei

A szignifikancia maximális értékhatarának a 0,05-ös értéket vettük alapul

3. táblázat. A magányosság és a PIH skáláinak leíró statisztikája a társadalmi helyzet önbesorolása szerint

| | A család társadalmi helyzetének megítélése | Átlag (szórás) | Szignifikancia |
|------------------|--|--------------------------------------|---------------------------------|
| UCLA Magányosság | alsó/alsó középosztály középosztály felső/felső középosztály | 6,1 (5,2) 4,9 (3,5) 4,0 (3,1) | $p < 0,05$ |
| PIH_affektív | alsó/alsó középosztály középosztály felső/felső középosztály | 2,3 (2,0) 1,8 (1,7) 2,0 (1,9) | $p > 0,05$ |
| PIH_kognitív | alsó/alsó középosztály középosztály felső/felső középosztály | 5,0 (1,7) 4,7 (1,6) 4,6 (1,6) | $p > 0,05$ |
| PIH_viselkedés | alsó/alsó középosztály középosztály felső/felső középosztály | 2,0 (2,2) 1,9 (1,8) 1,6 (1,7) | $p > 0,05$ |
| PIH_attitűd | alsó/alsó középosztály középosztály felső/felső középosztály | 1,9 (1,4) 1,4 (1,3) 1,6 (1,2) | $p = 0,05$ |
| PIH_sum | alsó/alsó középosztály középosztály felső/felső középosztály | 11,3 (5,7) 9,8 (4,7) 9,9 (4,5) | $p > 0,05$ |

Varianciaanalízis (ANOVA)

A szignifikancia maximális értékhatarának a 0,05-ös értéket vettük alapul

4. táblázat.
Kétoldalú kapcsolatok a magányosság
és a PIH, valamint alszkálái között

| PIH | UCLA magányosságskála |
|----------------|--------------------------|
| PIH_sum | 0,37*** |
| PIH_affektív | 0,43*** |
| PIH_kognitív | 0,17* |
| PIH_viselkedés | 0,25*** |
| PIH_attitűd | 0,22** |

Korrelációs együtthatók

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

5. táblázat.
A problémás internethasználat (PIH_sum)
többváltozós regresszióelemzése

| Független változók | PIH_sum |
|-------------------------|----------|
| UCLA magányosság | 0,33*** |
| Nem (1 = fiú, 2 = lány) | -0,15** |
| Kor | -0,23*** |
| Konstans | 18,8*** |
| R ² | 0,21*** |

Béta regressziós együtthatók

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

A következőkben a magányosság és a PIH skála, valamint alszkálái közötti kétoldalú kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatókat láthatjuk (4. táblázat). Amellett, hogy az összesített skála és a magányosság között erős szignifikáns és pozitív kapcsolat van ($r = 0,37$, $p < 0,001$), látható, hogy az affektív komponenssel a legerősebb a kapcsolat: $r = 0,43$, $p < 0,001$.

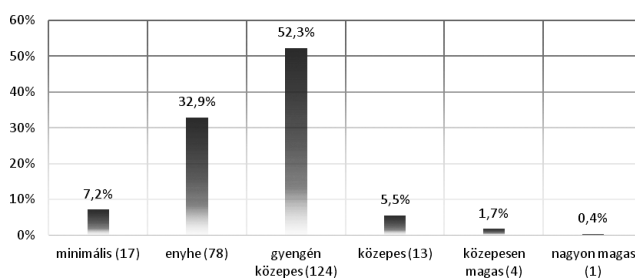
A többváltozós lineáris regresszióelemzésben a magányosság (mint független változó) szerepét vizsgáltuk a problémaviselkedés összpontszámának (mint függő változó) alakulásában (5. táblázat). Az UCLA magányosság változó mellett a nem és a kor kontrollváltozóként szerepelt. A magányosság jelentős mértékben bejósolta a problémás internethasználatot ($\beta = 0,33$, $p < 0,001$), emellett a nem ($\beta = -0,15$, $p < 0,01$) és a kor ($\beta = -0,23$, $p < 0,001$) is szignifikáns változók a modellben, azaz a fiúk körében gyakoribb, és az életkorral is csökken a problémás internethasználat előfordulása. A modell is szignifikánsnak bizonyult (megmagyarázott variancia = 21%, $p < 0,001$).

Az egyes alszkálák regresszióelemzése (6. táblázat) azt mutatja, hogy a legerősebb összefüggés az affektív alszkála esetében mutatkozik (megmagyarázott variancia = 21%, $p < 0,001$).

6. táblázat. A problémás internethasználat (PIH) alszkáláinak többváltozós regresszióelemzése

| Független változók | PIH_affektív | PIH_kognitív | PIH_viselkedés | PIH_attitűd |
|-------------------------|--------------|--------------|----------------|-------------|
| UCLA magányosság | 0,41*** | 0,14* | 0,21** | 0,18** |
| Nem (1 = fiú, 2 = lány) | -0,12* | -0,11 | -0,09 | -0,13* |
| Kor | -0,09 | -0,13* | -0,27*** | -0,16* |
| Konstans | 3,12** | 6,69*** | 5,60*** | 3,40*** |
| R ² | 0,21*** | 0,05** | 0,14*** | 0,09*** |

Béta regressziós együtthatók * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$



1. ábra. A PIH-rizikó értékei szerinti gyakoriságok a vizsgált mintában

Legkevésbé a kognitív komponens függ össze a magányossággal és a többi változóval (variancia = 5%, $p < 0,01$), bár ez a modell is – hasonlóan a többihez – szignifikáns.

Végül a tesztleírás alapján kiszámítottuk a PIH veszélyeztetettségi szintjeit. Az 1. ábrából kiolvashatjuk, hogy az alacsony szintű veszélyeztetettség kategóriába (minimális és enyhe rizikó) került a kitöltők 40,1%-a, az enyhén emelkedett mértékű rizikócsoportba (gyengén közepes rizikó) 52,3%-a, míg a magas és legmagasabb kockázattal rendelkező csoportba (közepes, közepesen magas, nagyon magas) 7,6%-uk. Mivel az IARC-skála (Nuccitelli, 2013) az ebbe az utolsó három csoportba sorolt válaszolókat tekinti problémás felhasználónak, ez alapján elmondhatjuk, hogy a PIH prevalenciája 7,6% a vizsgált fiatalok körében.

Megbeszélés

Bár az internet számos előnyét nem hagyhatjuk figyelmen kívül, negatív hatásaival is számolnunk kell, hiszen ahogyan az előzetesen említett szakirodalom bemutatja, a problémás internethasználat igen komoly egészségügyi gondokat tud okozni testi és lelki szinten egyaránt (Demetrovics, 2013; Healy és mtsai, 2010; Young, 1996). Különösen veszélyeztetett a fiatalabb generáció, melynek oka egyrészt ennek a technológiai újításnak a jellemzői között keresendő, de nem hanyagolhatók el a társadalmi faktorok sem, melyek „megkövetelik” a fiatalok folyamatos online jelenlétét (Galán, 2014). Egyik kiemelkedő veszély a problémás internethasználat, amely ezt a korosztályt különösen érinti, nem mellékesen azért is, mert a serdülők és fiatalok a szociális készségeik és identitáskezesésük miatt többszörösen veszélyeztetettek (Aboujaoude, 2010; Prievara és Pikó, 2016). Jelen vizsgálatban az adatok arra engednek következtetni, hogy az egyetemistákhoz képest a középiskolások nagyobb kockázatnak vannak kitéve a PIH szempontjából. Ebben a magányosság nagyobb gyakorisága is szerepet játszhat, de a serdülőkor kapcsolatépítési és szociális készségzavarai szintén meghatározóak lehetnek. A korral csökkenő tendenciát mutató PIH-skálapontok utalhatnak arra, hogy a fiatalabb korosztály még kevésbé képes kontrollálni az online jelenlétet, de arról sem feledkezhetünk el, hogy ők korábban és intenzívebben ki voltak téve az internethasználatnak már egészen kisgyermekkoruktól.

Nemek szerint a fiúk veszélyeztetettsége tűnik nagyobbak, ami megfelel a korábbi kutatási eredményeknek (Odaci és Kalkan, 2010). Érdekes, hogy kevésbé a kognitív dimenzió, inkább az érzelmi és attitűdszintű szempontok hatása érvényesül. Ebben talán a fiúk érzelmi elfojtásra való hajlama (Gullone és mtsai, 2010) játszhat szerepet, ami az offline világban jellemzőbb rájuk, viszont az online térben az érzelmek (pl. agresszió és más negatív érzelmek) szabad kinyilvánítására több lehetőségük van. Ez támogatja azokat a korábbi feltevéseket, melyek szerint a nem fontos rizikófaktor a PIH-hel kapcsolatban (Morahan-Martin és Schumacher, 2000). A társadalmi helyzetet tekintve – hasonlóan korábbi kutatásunkhoz (Prievara és Pikó, 2015) – az alsó és alsó középosztályba tartozók valamennyivel nagyobb veszélynek vannak kitéve. Annál is inkább, mert az anyagi helyzet szoros kapcsolatban áll a magányossággal: a szegényebb családban élő fiatalok magányosabbnak vallják magukat tehetősebb családokban nevelkedő társaiknál. A magyarázat az lehet, hogy a fiatalok által igényelt szórakozási lehetőségeknek korlátot jelenthetnek az anyagiak, az internet olcsósága és hozzáférhetősége viszont ledönti e határokat, s ezért amennyiben magányosnak érzik magukat, online szórakozhatnak, szerezhetnek barátokat a virtuális térben, ami pozitív megerősítésekhez is vezethet, de megnövelheti a PIH rizikóját is.

A PIH gyakorisága (7,6%) megfelel a Galán (2013) által hasonló nagyságú középiskolás mintán végzett kutatás arányainak (7,4%), illetve az országokénti összehasonlításban leginkább az USA-beli fiatalok értékeinek (8,1%). Korábbi hazai kutatásokban ez

az érték még alacsonyabb volt (4,3%), azok adatgyűjtése viszont 2000 és 2002 között zajlott (*Demetrovics, Szeredi és Nyikos, 2004*). Itt meg kell jegyezni, hogy a PIH különböző mérési módszerei megnehezítik az összehasonlítást.

A kétoldalú kapcsolatok vizsgálata és a többváltozós elemzés alapján is megerősíthetjük azt az előzetes hipotézist, melyet a szakirodalom is támogat (*Kim, LaRose és Peng, 2009; Morahan-Martin és Schumacher, 2003; Odacı és Kalkan, 2010*), miszerint a magányosság és a problémás internethasználat között erős pozitív összefüggés van, ezen belül is a legmagasabb korrelációt a PIH affektív (érzelmi) vonatkozása mutatja. *Kim és munkatársai* (2009) elsősorban akkor találták a magányosságot a PIH szempontjából veszélyeztetőnek, ha az a társas készségek hiányával társul, és ezáltal a fiatal izolálódik az egészséges társas támogatást biztosító szociális kapcsolatoktól.

Végül fel kell hívunk a figyelmet arra, hogy bár a gyengén közepes kockázati csoportban lévő fiatalok (52,3%) esetében a jelenlegi vagy a közeljövőben kialakuló internetfüggőség valószínűsége nem elhanyagolható, prevenciós terv kidolgozását javasoljuk az azonnali tevéleges beavatkozás helyett. A legalacsonyabb rizikójú kategóriákba soroltaknál az internetfüggőség kialakulása ugyan bekövetkezhet, de ennek a valószínűsége igen csekély, ezért az enyhe rizikónál ajánlott az esetleges preventív stratégia alkalmazásának megfontolása. A kifejezetten veszélyeztetett csoport (7,6%) viszont segítséget igényel, ami természetesen nem az internetkapcsolat teljes megszakítását, hanem az észszerű keretek közé helyezett, a kontrollt erősítő internethasználati gyakorlat kialakítását célozza meg.

Elgondolkodtató az a tény, hogy a középiskolás fiúk, főként azok, akik kevésbé tehetős családban élnek, sokkal inkább érintettek a problémakörben, mint akár a lányok csoportja vagy az egyetemisták. A 7,6%-os prevalenciaérték pedig figyelemfelhívó arra nézve, hogy komolyan kellene venni a problémás internethasználatot mint viselkedési zavart és annak következményeit is, hatékony prevenciós stratégiákat kialakítani és alkalmazni, tájékoztatni a szülőket az internet helyes és tudatos használatának jellemzőiről. Az oktatási rendszerben olyan eszközöket kell alkalmazni, mint a több mozgás, több idő töltése a szabadban, az önálló gondolkodásra sarkallás az internetről összeollózott „munka” helyett, prevenciós előadások a PIH-hel kapcsolatban. Fontosnak tartanánk azt is, hogy a probléma felismerése után ne akadjon itt meg a folyamat, hanem a diákok számára legyenek olyan elérhető segítségkérési módok (önsegítő csoportok, önellenőrzést segítő szoftverek, mentorrendszer), melyeket nem szégyellnének igénybe venni, és hosszú távon is fenntartható eredményeket tudnak elérni általuk. Szintén ki kell emelnünk azt is, hogy a prevenciónak és a későbbi terápiának is szem előtt kell tartania az olyan, PIH-hoz vezető és azt elősegítő állapotok megelőzését, kezelését, mint a magányosság, hiszen a jelen kutatás és a korábbi szakirodalmak alapján igen nagy mértékben meghatározza a magányosság jelenléte a problémás használat kockázatát.

Irodalomjegyzék

- Aboujaoude, E. (2010): Problematic Internet use: an overview. *World Psychiatry*, **9**, 85–90. DOI: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00278.x
- Aboujaoude, E., Koran, L. M., Large M. D. és Serpe R. T. (2006): Potential Markers for Problematic Internet Use: A Telephone Survey of 2,513 Adults. *CNS Spectrums*, **11**, 10. sz. 750–755. DOI: 10.1017/s1092852900014875
- Caplan, S. E., Williams, D. és Yee, N. (2002): Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, **18**, 5. sz. 553–575. DOI: 10.1016/s0747-5632(02)00004-3
- Ceyhan, A. A. és Ceyhan E. (2008): Loneliness, Depression, and Computer Self-Efficacy as Predictors of Problematic Internet Use. *CyberPsychology & Behavior*, **11**, 6. sz. 699–701. DOI: 10.1089/cpb.2007.0255
- Csóka Sz., Szabó G., Sáfrány E., Rochlitz R. és Bódizs R. (2007): Kísérlet a felnőttkori kötődés mérésére – a kapcsolati kérdőív (Relationship Scale Questionnaire) magyar változata. *Pszichológia*, **27**, 4. sz. 333–355.
- Davis, R. A. (2001): A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, **17**, 2. sz. 187–195. DOI: 10.1016/s0747-5632(00)00041-8
- Demetrovics Zs. (2013): *Viselkedési addikciók: spektrum-szemléletű kutatások*. Akadémiai doktori értekezés.
- Demetrovics Zs., Szeredi B., Nyikos E. (2004): A Problémás Internethasználat Kérdőív bemutatása. *Psychiatria Hungarica*, **19**, 2. sz. 141–160.
- Esen, B. K., Aktas, E. és Tuncer I. (2013): An Analysis of University Students' Internet Use in Relation to Loneliness and Social Self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **84**, 1504–1508. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.780
- Fallahi, V. (2011): Effects of ICT on the youth: A study about the relationship between internet usage and social isolation among Iranian students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **15**, 394–398. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.110
- Galán A. (2014): Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. *Metszetek*, **1**, 316–327.
- Galán A. (2013): Internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében. In: Sándor K. (szerk.): *Juvenilia. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*, V. 105–119.
- Goldberg, I. (1995): Internet addictive disorder (IAD) diagnostic criteria. www.psychom.net/iadcriteria.html Letöltve 2017. 01. 13.
- Greenfield, D. N. (1999): Psychological Characteristics of Compulsive Internet Use: A Preliminary Analysis. *CyberPsychology & Behavior*, **2**, 5. sz. 403–412. DOI: 10.1089/cpb.1999.2.403
- Griffiths, M. D. (1998): Internet addiction: Does it really exist? In: Gackenbach, J. (ed.): *Psychology and the internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. Academic Press, San Diego. 61–75.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J. és Tonge, B. (2010): The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **51**, 5. sz. 564–574. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x
- Healy, B., Levin, E., Perrin, K., Weatherall, M. és Beasley R. (2010): Prolonged work- and computer-related seated immobility and risk of venous thromboembolism. *Journal of the Royal Society of Medicine*, **103**, 11. sz. 447–454. DOI: 10.1258/jrsm.2010.100155
- Kim, J., LaRose, R. és Peng, W. (2009): Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior*, **12**, 4. sz. 451–455. DOI: 10.1089/cpb.2008.0327
- Koronczai B., Demetrovics Zs. és Kun B. (2010): Internetfüggőség és problémás internethasználat. In: Demetrovics Zs. és Kun B. (szerk.): *Az addiktológia alapjai IV*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 253.
- Morahan-Martin, J. és Schumacher, P. (2003): Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, **19**, 6. sz. 659–671. DOI: 10.1016/s0747-5632(03)00040-2
- Nuccitelli, M. (2013): *Internet Addiction Checklist*. <https://www.ipredator.co/internet-addiction-checklist/> Letöltve 2016. 12. 29.
- Odacı, H. és Kalkan, M. (2010): Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, **55**, 3. sz. 1091–1097. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.05.006
- Prievara D. K. és Pikó B. (2016): Céltalanul a világhálón – a problémás internethasználat háttértényezőinek vizsgálata. *Psychiatria Hungarica*, **31**, 2. sz. 146–156.
- Prievara D. és Pikó B. (2015): Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében. *Iskolakultúra*, **25**, 11. sz. 90–102. DOI: 10.17543/iskult.2015.11.90
- Russel, D., Peplau, L. A. és Cutrona, C. E. (1980): The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 3. sz. 472–480. DOI: 10.1037/0022-3514.39.3.472
- Young, K. S. (1996): Psychology of Computer Use: XL. Addictive Use of the Internet: A Case That Breaks the Stereotype. *Psychological Reports*, **79**, 3. sz. 899–902. DOI: 10.2466/pr0.1996.79.3.899
- Young, K. S. (1998): Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, **1**, 3. sz. 237–244. DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237

K. Nagy Emese

A digitális eszközök helye a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanórákon

A tanulmány célja ráirányítani a figyelmet az iskolákban egyre inkább előtérbe kerülő digitális eszközöknek az okos használatára, előnyeik kiaknázására, ügyelve arra, hogy az egyéni igények figyelembevétele és a kognitív képességek fejlesztése mellett a tanulók között végbemenő szocializációs folyamat, együttműködés segítői is legyenek.

Bevezetés

Az iskolapadokban ülők az őket körülvevő intenzív információs, kommunikációs környezet hatására mind a tanórákhoz, mind a tanórán kívüli ismeretelsajátításhoz digitális eszközhasználati és technikai tudást szereznek. A digitális környezet hat az iskolai nevelésre, alkalmat teremt a gyerekek személyiségének a formálására, a tanulás iránti motiváció felkeltésére. Az eszközök, a tanulók és a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése mellett segítik a tanulók ismereteinek a bővítését, tudásuk növelését és a diákoknak a tanulási folyamat középpontjába helyezését. A digitális eszközök segítenek a megváltozott szociális környezetben nevelkedő fiatalok megszólításában és a szociális kompetenciák fejlesztésében is. Az sem elhanyagolható, hogy az eszközök használatának eredményeként a diákok és a pedagógusok motivációjának felkeltésén keresztül az oktatási digitalizáció felgyorsulása is elérhető.

Claparede (1915), Piaget és Inhelder (Piaget, 1960; Piaget és Inhelder, 2000) arra ösztönzi a felnőtteket, hogy a gyerekek spontán, öntevékeny ismeretszerzési vágyát elégítsék ki. Az ismeretszerzési mód azonban folyamatosan változik, amelyhez a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell, még akkor is, ha ők maguk nem mutatnak különösebb affinitást a digitális eszközök használatára, alkalmazása iránt. Feladatuk az eszközökben rejlő, az öntevékeny tanulást segítő módszertani elemek kihasználása lenne. Ha az oktatási intézmények leküzdik a zárt világuk féltését, és építenek a világháló adta lehetőségekre, kaput nyitnak az ismeretelsajátítás felé, tartalmasabbá, hatékonyabbá, érdekesebbé tehetik a tanítási órákat. Az iskolák ezt gyakran elmulasztják megtenni, mintegy gátat szabva a tapasztalati úton történő tanulásnak. Nem használják ki, hogy sok gyermeknél ott az okostelefon és a tablet, amelyek segítségével percek alatt megszerezhetik azokat az információkat, amelyeket vagy a pedagógustól hallhatnak, vagy a tankönyvben olvashatnak. A fiatalok szeretik a digitális eszközöket, és ha a megfelelő, a megfelelő forrás megjelölésével együtt adják a kezükbe, a független, felnőtt nélküli ismeretelsajátítás is megteremthető a számukra.

Témánkhoz, a digitális eszközök használatához kapcsolódóan, találónak érezzük Halász Gábornak (2016) az átfordított tanulással kapcsolatban megfogalmazott gondolatait, vagyis hogy miközben az átfordított tanulás egyáltalán nem a technológiáról (az IKT-ről) szól (azaz e technológia nélkül is lehetséges), a fennmaradásában és működőkép-

ségében mégis meghatározó szerepe van az IKT-nak. Úgy véli, hogy a digitális eszközök használatakor a tanulási idő és energia átcsoportosítását kell újragondolni. A tanárok és a tanulók közötti munkamegosztás átstrukturálása, „a tanári munka egy része (az ismeretek közlése) áttevődik a tanulók oldalára, ugyanakkor a tanári munkaidő egy része átcsoportosítódik olyan tevékenységekre, amelyeket a tanárok korábban nem vagy csak kisebb mértékben végeztek. Ez IKT nélkül is megtörténhetne, az IKT ennek csak lökést ad” (Halász, 2016, 3. o.). A gondolat helytállósága abban is rejlik, hogy nincs olyan módszer, eszköz, program, amelyik minden tanuló számára prioritást élvez. A pedagógus feladata, hogy a tanulókat hozzásegítse az ismeretsajátítás felé vezető legmegfelelőbb út eléréséhez, amelynek egyik lehetséges módja a digitális eszközök használata.

A fenti gondolatokból kiindulva, írásunk célja ráirányítani a figyelmet az egyre inkább előtérbe kerülő digitális eszközöknek az okos használatára, előnyeik kiaknázására, ügyelve arra, hogy az egyéni igények figyelembevételével és a kognitív képességek fejlesztése mellett a tanulók között végbemenő szocializációs folyamat, együttműködés segítői is legyenek. A diákok eltérő tanulási szokásokkal rendelkeznek, legyen ez a digitális eszközök kedveltségével végbemenő vagy a nélküli. Az iskola feladata ezt a sokszínűséget a rendelkezésre álló eszközökkel és módszerekkel segíteni.

Írásunkat a hagyományos és a digitális oktatás összehasonlításával indítjuk, majd a kettő módszert magában foglaló hibrid oktatás bemutatása következik. Mivel fontos elvnek tekintjük, hogy a digitális eszközök használata a tanulók között végbemenő szocializációs folyamatok segítője és ne gátlója legyen, a következő fejezetünk egy, a digitális eszközök használatát támogató, speciális csoportmunka-szervezésen alapuló módszernek, a Komplex Instrukciós Programnak (KIP) a bemutatását tűzi ki célul. Munkánkat a digitális eszközök KIP-órákon való használata eredményeinek a bemutatásával zárjuk.

Hagyományos és digitális oktatás

A jelenleg is domináns, hagyományos tanítási-tanulási folyamat jellemzője, hogy az iskola a szakértői tudás szinte kizárólagos forrása. Döntően egyirányú, amely főleg a pedagógustól a tanuló felé történő információáramlást jelenti. A tananyagra jellemző, hogy mind a tartalmát, mind a terjedelmét, mind az elsajátításához szükséges időt tekintve központi tantervben rögzített. Az uralkodó frontális munkaszervezési keretek közt folyó tanulási folyamatot a pedagógus irányítja, akinek a központi szerepe megkérdőjelezhetetlen, és a diák legtöbbször passzív befogadója az ismeretnek. Meghatározó a reprodukтивitás, amely döntő többségben kész tények, szabályok, megoldások közlését, bemutatását, átadását és befogadását jelenti. A folyamatban a pedagógus legtöbbször nem szabja egyénre a feladatokat, nem veszi, nem képes figyelembe venni az egyéni különbségeket.

Változást jelent az ismeretsajátítás minden szintjén megjelenő digitális eszközökkel segített tanítás-tanulás. Ebben a folyamatban az oktatási intézmény olyan tudásközpontként értelmezhető, ahol változatos, különböző forrásokból szerzett tudáselemeket használ a tanulók aktív közreműködésével. Mivel a tanulóknak nem jelent nehézséget, sőt jelentős arányban kimondottan kedvelik a digitális eszközök használatát, segítségükkel a pedagógusnak lehetősége van az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésre, az önművelés igényének a kialakítására. Az eszközökkel megvalósítható a tevékenység alapú és felfedezésen alapuló tanítás-tanulás, ahol a tanulási folyamata interaktív és változatos lehet. A tanulók aktív közreműködői a tanulási folyamatnak, amelyben mind a kreativitás, mind a kritikus gondolkodás előtérbe kerül. A folyamatban a tanuló központi helyet foglal el, aki számára az oktatás egyénre szabottá, rendkívül differenciálttá válik.

A hagyományos oktatásnál tehát a tanár irányít, általa történik a megfelelő tartalom kiválasztása és bemutatása, amely folyamatban a tanár és a diákok közötti párbeszéd a meg-

határozó. Ezzel szemben a digitális oktatás a tanár közvetlen vagy közvetett irányításával, segítségével, útmutatásával, akár a tanteremben, akár azon kívül megszervezhető. Nagy erőssége, hogy az egyénre szabott oktatás dominál, lehetőséget teremtve az állandó, folyamatos és differenciált tanulási folyamatnak.

A hibrid oktatás

Az ezredfordulótól kezdve eltérő kultúrák jelentek meg a digitális tanulás során. Kezdetben, általános nézetként az fogalmazódott meg, hogy az online tanulás mindent megold. Idővel azonban egyértelművé vált, hogy nem minden körülmények között és nem mindenkinek alkalmas tanulási módszer a digitális eszközökkel támogatott tanulás. A gyerekek bizonyos hányada rendkívül hatékonyan tud csak digitális tanulási környezetben ismereteket elsajátítani (video, film, online forrás stb.). Ezek a diákok megfelelő önálló tanulási képességekkel rendelkeznek. Olyan személyiségjegyeik, olyan tanulási tapasztalataik vannak, amelyek lehetővé teszik ezt a tanulási módot. Másoknak, és ez akár a többséget is jelentheti, ez az út járhatatlan. Számukra nehézséget jelent a digitális tanulási folyamatot egyedül véghezvinni, vagyis az eszközök használatához, a tudás felépítéséhez segítségre van szükségük.

A hibrid oktatás (más néven blended learning oktatás) a kettő ötvözete, hatékonyságát a két tanulási formának az egyesítése adja. Ez azt jelenti, hogy a hagyományos oktatással ellentétben a pedagógus és a tanulók között interakció jön létre, amelynek során a tanár kiválasztja a megfelelő tartalmat, és – mivel ismeri a tanuló képességeit – személyre szabja, szabhatja a feladatokat. Jellemző, hogy az értékelési rendszer jelentősen objektívebb és, bár ellentmondásnak tűnik, testre szabottabb a hagyományos tantermi tanulásnál. Előnye még, hogy folyamatos párbeszéd valósul meg a tanár és a tanulók között. A digitális eszközökkel támogatott hibrid oktatás további jellemzője, hogy egy adott része szinte bárhol létrejöhet.

Hibrid oktatás és digitális eszközök

A hibrid oktatás ötvözi a hagyományos tantermi, kontaktórás oktatást és a távoktatást, kihasználva a mindkettőben rejlő lehetőségeket, ezzel teremtve olyan körülményt, amely a heterogén összetételű, eltérő érdeklődéssel, igényvel, tanulási szokással rendelkező diákok részére megfelelő ismeretszerzési utat kínál.

A hibrid oktatás nem azt jelenti, hogy fele részben offline és fele részben online módon történik a tananyag feldolgozása és az ismeret elsajátítása. A hibrid oktatás az egymást váltó otthoni és/vagy tantermi digitális eszközök használatát, az eszközökön keresztül történő információáramlást, valamint a pedagógussal, a társakkal és az egyénileg végzett munkát jelenti. A kérdés az arányosság, amelyet nem lehet standardizálni. Szimpatikus az a felvetés, hogy a tanulás folyamatában először a tantermi, csoportos ismeretsajátítás történjen meg, majd utána a digitális tanulástámogatás. Ennek a logikája az, hogy előre fel lehet készíteni a tanulót arra a digitális felületre, amelyet később használnia lehet vagy kell. Különösen a felsőbb évfolyamokon, ennek a megoldásnak a fordítottja is hatékony lehet. Bármelyik megoldást is választjuk, célként azt kell megfogalmazni, hogy amennyire csak lehetséges, egyéni tanulási rendbe kerüljön a diák. A körültekintően megszerkesztett hibrid tanulás csak úgy működik jól, ha közben a diák és a tanár kapcsolatban marad, rendszeresen konzultál, találkozik. Az iskolában folyó tevékenység alkalmával a pedagógus rendelkezésére áll a tanulónak, szükség esetén segíti a tudásépítést. Iskolai keretek között a tanárnak és a tanulónak lehetőségük van személyesen gondolatot cserélni, valamint akár otthoni, akár iskolai online (Facebook, e-mail, Skype, chat stb.) körülmé-

nyek között egymással kapcsolatot tartani. Az ily módon történő tanítás-tanulás szervezése (hossza, váltakozása, helye stb.) elsősorban a pedagógustól, a tanított csoporttól, a tanulótól, a tananyagtól és a rendelkezésre álló eszközöktől függ.

A digitális eszköz használata során a pedagógusnak másképpen kell felkészülnie, eltérően kell szerveznie, felépítenie a tanórát. El kell döntenie, hogy mely feladatok taníthatók számítógépen, tableten, okostelefonon keresztül is, és melyekhez szükséges a kontaktóra. Az online forrásanyagok, kisfilmek az egymás után következő órákon megjeleníthetők, levetíthetők, amelyek információgazdagságuk mellett segítenek a tanulók érdeklődésének a fenntartásában. A forrásanyagok, a nem hosszabb, mint tízperces felvételek, előadások akár egy hagyományos tantermi tanítás kiváltására is alkalmasak. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus képes legyen strukturáltan gondolkodni a saját tananyagáról, képes legyen azt felosztani szerkesztési szempontból jól használható egységekre. A pedagógus „okosságától” függően, jelentős tananyagmennyiséget lehet így elsajátíttatni a diákokkal.

A digitális eszközökön keresztül rendkívül szabályozottá és ellenőrzötté válhat a tudásátadás és -mérés. A felvételek, online anyagok megtekintése, átbeszélése után olyan feladatok következhetnek, amelyek keresztül azonnali lehetőség adódik a tudás ellenőrzésére. A rendszert úgy kell kidolgozni, hogy a diák az első hibás válasz után visszajelzést kapjon, sőt olyan program is létezik, amely a tanuló válaszeit az szintjéhez igazítja a következő feladatot.

A hibrid tanulás hasonló a 90-es években megjelent egyéni tanulást támogató módszertani igényhez, amelyet instruált tanuláshoz hívtak akkor. Tananyagszerkesztési és -fejlesztési szempontból ugyanazokkal a módszertani elemekkel kell dolgozni ma is, legfeljebb most több digitális elemmel támogatva. Ezzel kapcsolatban azonban egy fontos aggály is megfogalmazható. Vajon a költségráfordítás szempontjából mire lehet számítani a digitális eszközök használatánál? Úgy tűnik, hogy ma ez a fajta tanítás-tanulás még szignifikánsabban drágább, mint a jelenléti képzésben használt tananyagok kialakítása, költségként jelentkezik a tananyag fejlesztése, a szerver és az eszközök biztosítása és a tutorálás.

A digitális eszközök használata nem csak tananyag- és nem csak programfejlesztéssel kapcsolatos kérdés. Figyelembe kell venni azt is, hogy a pedagógusnak az e-learning kapcsolatrendszerben több munkája akad, mint a kontaktformában. A digitális eszközökkel támogatott, átfordított tanulásszervezés szerint tanító pedagógus munkamennyisége jelentősen megnőhet a hagyományos módszer alkalmazásához képest. Több energiát, több időt kell befektetnie, és többféle kapcsolatot kell kiépítenie. Ezenkívül a tanulók egymás közötti információáramlására is figyelemmel kell lennie. Mivel jelenleg hiányzik a széles körben elérhető jó tananyag, az oktató ezt a hiányosságot, azaz a tananyag minőségi

A hibrid tanulás hasonló a 90-es években megjelent egyéni tanulást támogató módszertani igényhez, amelyet instruált tanuláshoz hívtak akkor. Tananyagszerkesztési és -fejlesztési szempontból ugyanazokkal a módszertani elemekkel kell dolgozni ma is, legfeljebb most több digitális elemmel támogatva. Ezzel kapcsolatban azonban egy fontos aggály is megfogalmazható. Vajon a költségráfordítás szempontjából mire lehet számítani a digitális eszközök használatánál? Úgy tűnik, hogy ma ez a fajta tanítás-tanulás még szignifikánsabban drágább, mint a jelenléti képzésben használt tananyagok kialakítása, költségként jelentkezik a tananyag fejlesztése, a szerver és az eszközök biztosítása és a tutorálás.

problémáját a jelenlétben kívánja és tudja áthidalni. Olcsóbbá a folyamat azzal tehető, ha ugyanazzal a tananyaggal jelentős számú diákot tud a pedagógus megkínálni, amely esetben azonban a személyre szabott oktatás csorbát szenvedhet.

Digitális eszközök és KIP

A Hejőkeresztúri Modell – KIP a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok kezelésére, a hátrányos helyzetű, tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémájának megoldására, az alulteljesítők lemaradásának a megszüntetésére és a tehetségek szárnyaltatására alkalmas tanítási módszer. Célja a közoktatási intézményekben a tudásban heterogén tanulói csoportok osztálytermi sikerességéhez történő hozzájárulás és az ezt célzó nevelő-oktató munka színvonalának az emelése (K. Nagy, 2012; 2015).

A KIP stanfordi gyökerekkel rendelkezik (Cohen és Lotan, 2014). A hejőkeresztúri iskola 2000-en adaptálta, majd magyarországi körülményekhez, NAT kompatibilissé téve, 1–12. évfolyamig, 45 perces tanítási órára igazította, innoválta az amerikai módszert (K. Nagy, 2015). A hejőkeresztúri bázisiskolában immár 16 éve sikeresen alkalmazzák a Hejőkeresztúri Modell – KIP-et. Segítségükkel ma már közel 60 iskola 20 000 tanulója és 1500 pedagógusa alkalmazza a programot.¹

A program egyik fontos célkitűzése a tanulók közötti státuszprobléma kezelése, amely a tanulók iskolai alulteljesítésének egyik kiváltója. A kognitív képességek fejlesztése mellett a módszer eredménye a tanulók szocializáltságában bekövetkező pozitív változás. Fontos cél továbbá a tanári kompetenciák javítása és a tantestületen belül a pedagógiai kultúraváltás véghezvitele. A KIP akkor hatékony, ha a tantestület – a kívánt gyakoriság (a tanítási órák 10-20%-a) mellett – teljes létszámmal alkalmazza a módszert. A 45 perces tanítási óra egyik fele a csoportmunkával, a másik az egyénre szabott, differenciált feladatok megoldásával telik. Mivel a pedagógusok célja a tanulási folyamat hatékonyságának a növelése, ezért a digitális eszközöknek az alkalmazása, és ezzel a digitális esélyegyenlőség megteremtése, kiemelt feladattá vált.

A KIP iskolákban jól felkészült, informatikai ismeretük tekintetében kompetens tanárok irányítják a tanulás folyamatát. Az eszközök hatékony használatához a pedagógusok elvégeztek egy, a Vodafone² által szervezett tanfolyamot, amelynek célja nemcsak a digitális eszközök technikai használatának a megismertetése volt, hanem annak az okos használatára való felkészítés is, annak elsajátíttatása, hogyan lehet megfelelően információt keresni és szűrni.

A KIP-órákon az aktív tanulási módszerek (innovatív gondolkodást igénylő csoportprodukum létrehozása, egymás tanítása, pozitív vita, képességekhez mért egyéni feladatok teljesítése) dominálnak, ahol a diákok egymás segítői a tudásépítésében. Érvényesül Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó (2015, 17. o.) nézete, miszerint „a technológia eszköz, nem pedig tanulási eredmény”. Vagyis a tanórán nem az eszköz használata áll a középpontban, hanem az, hogy a segítségével a tanulónak lehetősége legyen gondolatainak a megfogalmazására, álláspontjának a kifejtésére, az érvelésre és a társaival megvalósuló közös gondolkodásra. A KIP-es órán az eszközök alkalmazásakor Calvani és társainak (idézi Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015, 25. o.) a digitális kompetenciát három dimenzióban együttesen értelmező definíciója érvényesül. Ez a három dimenzió „a technológiai dimenzió, amelyben a probléma-megoldás képessége és a változó technológiai környezethez való rugalmas alkalmazkodás kap elsősorban szerepet, a kognitív dimenzió, amelynek lényege az információk olvasása, szelekciója, értelmezése, értékelése és bemutatása, valamint egy etikai dimenzió, vagyis a másokkal való kapcsolat és kommunikáció a technológia felelősségteljes alkalmazásával”. A folyamatban az értő olvasás és információgyűjtés mellett a tankönyvet helyettesítő eszköz használata is előtérbe kerül,

valamint egy etikai nézőpont is érvényesül, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az internet nyújtotta láthatatlanság és fórumgazdagság miatt könnyen visszaélésekre adódhat lehetőség. A pedagógus ügyel arra, hogy diákjait kritikai gondolkodásra nevelje, elsajátítsa a megfelelő forráskeresést és -feldolgozást, megtanítsa, miként tegyenek különbséget a tény és vélemény között, és hogyan ismerjék fel a manipulálásukra irányuló megnyilvánulásokat.

A KIP szerint szervezett tanóra

A KIP jellemzője, hogy a többféle képességet felszínre hozó tananyag összeállításánál elsődleges cél a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma köré szervezett csoportmunka segítségével. A nyitott végű, több megoldást kínáló feladatok biztosítják a tanulók egymástól független, kreatív gondolkodását, problémamegoldó képességének fejlesztését. A módszer egyik legfontosabb jellemvonása, hogy a feladatok megoldása különböző képességek alkalmazását teszik lehetővé, tehát a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok sikeres végrehajtása érdekében megtanítsa a gyerekeket a csoporton belüli együttműködési normákra, a munkában a meghatározott szerepek elsajátítására. A tanárnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére, és az osztályon belüli hierarchikus rendnek a megváltoztatására, amely alapján véve felelős a csoporton belüli egyenlőtlenség kialakulásáért.

Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előmenetel, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között kialakult státuszproblémák kezelését. Ismert, hogy a csoportmunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, és emiatt a tanulásban való részvétel is egyenlőtlen lesz. A KIP eddigi kutatási eredményei azt támasztják alá, hogy minél többet beszélget és dolgozik együtt a csoport, annál többet tanulnak a gyerekek (Cohen, 1994; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2012, 2015). A KIP-ben a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre, tudatosítja, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre.

A tanóra öt jól elkülöníthető egységből áll: a tanulók érdeklődését felkeltő ráhangolás (1), nyitott végű, innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok elvégzése (2), a csoportfeladatok bemutatása (3), a képességekhez mért egyéni feladatok elvégzése (4), a megoldások ismertetése (5). Az órát átszövi a pedagógus pozitív megerősítése és státuszkezelése. A továbbiakban példákkal szeretnénk alátámasztani a digitális eszközök és forrásanyagok használatának lehetőségét, különös tekintettel a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanórákra.

A KIP szerint szervezett, digitális eszközzel támogatott tanórák

A pedagógusok feladata a digitális eszközök helyének a megtalálása a tanórán, ezzel támogatva, segítve hozzá a tanulókat a sikeres ismeretsajátításhoz. Mint már jeleztük, a tanórák körülbelül 10-20%-a szervezett a KIP szerint. Ez a gyakoriság lehetőséget ad a tanulóknak a közös munkára, a szocializációs folyamatok megindulására, és arra is, hogy az egymástól tanulás, az egymás tanítása létrejöjjön. Bár a digitális eszközök használata mindennapos, a pedagógusok azt is szem előtt tartják, hogy nem mindenkinek alkalmas tanulási módszer a digitális eszközökkel támogatott tanulás.

A gyerekek a tanórán nyílt végű, innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladaton dolgoznak, amelyek eredményét felhasználva, differenciált egyéni feladatokat oldanak meg. Ezeken az órákon a digitális eszközök használata mind a csoportfeladatok teljesítésében,

mind az egyéni feladatok kivitelezésénél előtérbe kerül. A pedagógus KIP-es órán több forrásból gazdálkodhat. Lehetősége van kész, ingyen elérhető KIP-es online feladatok kijelölésére, de számos egyéb forrást is igénybe vehet az információ keresésére (Kákonyi, 2016). Az alábbiakban ezekről ejtünk pár szót.

A hejőkeresztúri KIP iskola pedagógusai részt vettek a GeoGebra szoftver alkalmazásán alapuló Geomatech³ magyar nyelvű program létrehozásában, amely online program

A tanórán a pedagógusok hatékony digitális eszközhasználatra ösztönözik a diákjaikat, bízva tanítványaikban, hogy képesek a feladatokat önállóan, magas szinten megoldani. A feladatok tevékenységközpontúak, saját élményszerzésen alapulnak. A KIP-es órán a csoportmunka elkészítésében a 4-5 fős kiscsoport minden tagja aktívan vesz részt: megosztják egymással a felületet, közösen szerkeszthetik a feladatot, követik egymás munkáját. A feladatok érdekesek, a mindennapi élethez kapcsolódóak, játékosak. Esetenként a feladatok megoldásához a tanulók előzetesen tájékozódnak a témáról, a témához kapcsolódó ismeretekről, és az is előfordul, hogy az online feladatokat már az órára érkezés előtt elvégzik.

ingyenesen kínál 1–12. évfolyamig interaktív matematikai feladatokat minden érdeklődő számára. A feladatok minőségét a Budapesti Metropolitan Egyetem szavolta. A feladatok között kb. 10%-ban KIP szerint felépített matematikafeladatokat is megoldhatnak a gyerekek.

2017 ősztől ingyenesen elérhető angol és német online nyelvoktató programmal taníthatják az idegen nyelvet a pedagógusok, amely feladatok 15%-át szintén a hejőkeresztúri pedagógusok KIP-esítették. A feladatok minőségét a Miskolci Egyetem ellenőrizte.

Nemcsak a KIP órák, hanem mindegyik tanóra alkalmas az online források igénybevételére. Kizárólag egyéni haladásra a hejőkeresztúri iskola olyan matematika-programot dolgozott ki, amely 1–8. évfolyamig minden tanulót saját képességei szerint fejleszt, figyelembe véve a helyes és a hibás megoldásokat. A tehetséggondozáshoz a MATEHETSZ programját⁴ is használják. A nem saját készítésű, de ingyen elérhető programok, források között találhatóak olyanok, amelyek adott tantárgy keretében használhatóak, de jelentős számban vannak olyanok is, amelyek minden tanórán alkalmazhatóak.⁵ A fentiekén kívül a hejőkeresztúri iskola egy alapítvány támo-

gatásával minden tantárgy oktatásánál igénybe veszi a Screenager⁶ online programot is.

Mivel az iskola tanulóinak több mint 70%-a hátrányos helyzetű, az órai munkához nem az okostelefonok, hanem a tabletek a domináló digitális eszközök. Az iskolák belső felmérése szerint a tanulók a digitális eszközök közül a tabletet kedvelik jobban a csoportban végzett munka során, míg az egyéni feladatok megoldásához elsősorban az iskolai számítógépeket szeretik igénybe venni.

A tanórán a pedagógusok hatékony digitális eszközhasználatra ösztönözik a diákjaikat, bízva tanítványaikban, hogy képesek a feladatokat önállóan, magas szinten megoldani. A feladatok tevékenységközpontúak, saját élményszerzésen alapulnak. A KIP-es órán a csoportmunka elkészítésében a 4-5 fős kiscsoport minden tagja aktívan vesz részt: megosztják egymással a felületet, közösen szerkeszthetik a feladatot, követik egymás munkáját. A feladatok érdekesek, a mindennapi élethez kapcsolódóak, játékosak. Esetenként a feladatok megoldásához a tanulók előzetesen tájékozódnak a témáról, a témához kapcsolódó ismeretekről, és az is előfordul, hogy az online feladatokat már az órára érkezés előtt elvégzik.

Eredmények

A feladatok megoldása során a tanulók kritikai gondolkodásának, kreatív problémamegoldó és átlátó képességének, illetve a 21. század kívánalmainak megfelelő szakmai készségek fejlesztése történik. A tanóra érdekesebbé válik, amely motiváló erővel hat a tanulókra. A digitális eszközök használatának az eredményeként a tanulók irodalmi, dokumentációs, numerikus, nyelvi, számítógépes és internetes írástudása erősödik. A csoportfeladatok megoldása során a tanulók többirányú készségei fejlődnek, és az egymás közötti interakció a feladatok nyitottvégűsége miatt erősödik. A kapcsolatbeépítési képességek fejlődnek, az osztálytermi tér korlátaiból fakadó hátrányok kiegyenlítődnek, a tanulók között végbemenő szocializációs folyamat, együttműködés érvényesül. A feladatok motiváló ereje nagy, amely a tanulóknak a feladatok megoldásában való részvételével és a feladat iránti elkötelezettséggel mérhető (*Hamdan, McKnight, McKnight és Arlstrom*, 2013, *K. Nagy*, 2012; 2015). A KIP lehetőséget ad a csoportmunka eredményét felhasználó, személyre szabott feladatokon keresztül a tanulók egyéni differenciálására, fejlesztésére.

A KIP iskolák pedagógusai ügyelnek arra, hogy megtalálják az eszközök helyét a feladatok megoldásához, és egyensúlyt teremtsenek a digitális eszközhasználat, a tanulók közötti együttműködés elősegítése és az egyénre szabott oktatás között. A tanórán azok a gyerekek is aktívan dolgoznak, akiknek az eszközhasználat iránti igénye erős, és azok a tanulók is, akik segítséggel, irányítással és az eszközök nem túlzott dominanciája mellett érzik komfortosan magukat a tudásban való előrehaladás tekintetében.

KIP szerinti óraterv

Az alábbiakban egy, a digitális eszközök által támogatott KIP tanóra tervét mutatjuk be. A tanórára való felkészülés nagy odafigyelést és szervezést kívánt a pedagógustól. Figyelembe vette, hogy a digitális eszközöket olyan tartalommal, forrásanyag-megjelöléssel adja a tanulók kezébe, amely tudásépítésüket leginkább szolgálja. Az eszközök helyét ezúttal az innovatív gondolkodást kívánó csoportmunkában jelölte meg. Úgy vélte, hogy a tanulók közötti együttműködést, az egymástól tanulást és az egymás tanítását az adott témához kapcsolódóan így segítheti leginkább. A forrásanyag kiválasztása jelentős időráfordítással járt. Ellenőrizte annak tartalmát, nyelvezetét, hosszát és azt is, hogy mennyire képes a tanulók innovatív gondolkodását és a köztük végbemenő kommunikációt segíteni. Emellett figyelemmel volt a tanulók érdeklődési és intelligenciaterületeire, kompetenciáira is.

Mivel a KIP által szervezett órán a tanulók közötti versenyhelyzet nem kívánatos, ezért minden tanulói csoport azonos témában, eltérő forrásanyagot használva, különböző feladaton dolgozott. A munka közben a tanulóknak lehetőségük volt nézeteik kifejtésére, érvelésre, az alkotó vitára és a gondolataik közös megfogalmazására. A digitális eszközökkel támogatott csoportmunka hozzájárult a tanulók digitális eszközismeretének és tudásának az építéséhez, ugyanakkor az elszigetelt munkavégzés ellen is fellépett, a közös gondolkodáson keresztül csapatomunkára bírta a gyerekeket. Mindez az eszközök által kínált információk olvasásának, szelekciójának, értelmezésének, értékelésének és bemutatásának a kíséretében zajlott. A személyre szabott feladatokat sem „spórolta” meg a pedagógus, a KIP elveinek megfelelően, az osztály minden diákja differenciált egyéni feladattal zárta az órai munkát, ezzel biztosítva helyet a tehetséggondozásnak és felzárkóztatásnak.

KIP szerinti óraterv (részlet)⁷

| | |
|------------------|--|
| Tantárgy: | Kémia |
| Tanítási egység: | Hétköznapi kémia |
| Az óra típusa: | Ismétlő, rendszerező óra |
| Nagy gondolat: | Kémia a hétköznapi életben |
| Az óra célja: | A tanulók a legfontosabb hétköznapi élet során használt és tapasztalt kémiai eljárásokat ismerjék és átismételjék, összegezzék a tanultakat. A tanulók szociális viselkedésének a formálása, a társas kapcsolatok erősítése. |
| Osztály: | 8. osztály (25 fő, 5 darab 5 fős tudásban és szocializáltságban heterogén csoport) |

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció. 2 perc
2. Csoportalakítás, a szerepek beosztása szünetben, az óra előkészítésekor megtörténik. Szerepek: kistanár, anyagfelelős, balesetvédelmi felelős, beszámoló, előadó, időfelelős.
3. Csoportmunka: Kísérlet elvégzése, megfigyelés rögzítése, csoportfeladat elkészítése. 15 perc
4. Egyéni feladatok megoldása: A tanulók csoportmunkára épülő, differenciált feladatot kapnak, névre szólóan, képességeiknek megfelelően. 4 perc
5. Csoportok beszámolója: A beszámoló bemutatja a csoportja által végzett munkát. 12 perc
6. Egyéni beszámolók: A gyerekek elmondják a társaiknak a csoportmunkához kapcsolódó feladatuk megoldását. 10 perc
7. Az óra értékelése: Csoportok külön-külön értékelik a közös munkát, és azt, hogy az egyes tanulók miként vettek részt a feladat megoldásában. 2 perc.

Felhasznált eszközök: Olló, ragasztó, vonalzó, színes tollak, ceruzák, csomagolópapír, internetes háttéranyag

Fejlesztendő területek:

- Pozitív motiváció kialakítása
- Kommunikációs készség fejlesztése
- Emlékező, modellalkotó képesség
- Szövegértés, lényegkiemelés, értő figyelem

Felhasznált ismeretek:

- Balesetvédelmi szabályok
- Fantázia, képzelőerő
- Fegyelmezettség, következetesség
- Az előzetes tanulmányi ismeretek (természetismeret 6.)
- Informatikai-, számítástechnikai-, digitális eszköz-ismeret

Kémia a hétköznapi életben

Az elmúlt hetekben a hétköznapi kémiáról tanultunk, ami a nyolcadikos tananyagunk utolsó témaköre. Ma mindegyik csoport a témakör egy-egy részével fog foglalkozni, ismétlés és összegzés jelleggel. A mai órán a tabletek segítségével rengeteg információt szereztek a csoportmunka teljesítéséhez.

I. Csoportfeladat:

- Készítsetek egy plakátot!
- Gyűjtsetek össze és mutassátok be, hogy a megújuló energiaforrásokat hogyan hasznosíthatjuk!
- Gondoljatok a víz, szél, nap felhasználására! Hogyan történik?
- A rövid ismertetést képekkel is illusztráljátok!
- A keresésre használjátok az internetet! Közösen dolgozzatok! Használjátok a kapott tableteket! www.wikipedia.hu kulcsszavak: vízerőmű, napelem, szélfarm

I. Egyéni feladatok:

1. Írj frappáns mottót a csoportfeladatotokhoz!
2. Melyik hasznosítási móddal találkoztl már a csoportfeladatotokból? Hol van ez?
3. Milyen új információt szereztl a csoportfeladatból? Írj le egyet!
4. Próbáld megfogalmazni saját szavaiddal a csoportfeladat alapján, hogy miért megújuló energiaforrásoknak hívjuk ezeket!
5. Mivel egészítenéd még ki a csoportfeladatot?

II. Csoportfeladat:

- Írjatok bemutatkozó szöveget a műanyagok nevében!
- A szöveg egyes szám első személyben legyen megfogalmazva!
- Először vitassátok meg és szedjétek pontokba a legfontosabb tulajdonságait!
- Segítségül használjátok a Tk.: 139. o.–142. o., illetve az internetet a tabletek segítségével! Közösen dolgozzatok! Használjátok a kapott tableteket! A galériában megtaláljátok a forrás elérhetőségét.

II. Egyéni feladatok:

1. Véleményed szerint melyik a legfontosabb információ a bemutatkozó szövegben? Miért?
2. A csoportmunka alapján melyik az a tulajdonsága a műanyagoknak, ami miatt hasznosak?
3. A füzetedbe írd le az elkészített szövegek alapján a műanyagok legfontosabb tulajdonságait!
4. Egészítsd ki a csoportfeladatot további gondolattal!
5. Milyen új információhoz jutottál a csoportmunka során?

III. Csoportfeladat:

- A csoport minden tagja vegyen el egy tabletet, és a megadott rövid bejátszást nézze és hallgassa meg figyelmesen!
- Beszéljétek meg, hogy mit láttatok!
- Vitassátok meg, és készítsétek el a leírását a készítés folyamatának!
- Szedjétek ezeket sorrendbe és pontokba!
- Készíthettek rajzot is, ha van időtök! Közösen dolgozzatok!
(video: <https://www.youtube.com/watch?v=UNJQt8zKbiA>)

III. Egyéni feladat:

1. Szerinted melyik a legfontosabb információ a leírásban! Miért?
2. Mivel tudnád még kiegészíteni a csoportmunkát?
3. Adj címet, vagy ha van, másikat a leírásoknak!
4. Hová tennéd ki ezt a leírást? Miért?
5. Foglald mondatba az üveg egyik hallott tulajdonságát, s ezt írd le a füzetedbe!

IV. Csoportfeladat:

- A csoport minden tagja vegyen el egy tablettát, és keressetek rajta veszélyjeleket, piktogramokat!
- Gyűjtsetek minél többet össze, és rajzoljátok le őket a csomagolópapírra!
- Vitassátok meg, és írjátok mellé, hogy mely vegyszereken találhatóak ezek!
- Táblázat formájában is elkészíthetitek!
- (google: veszélyjelek) <http://gyujtoforras.hu/veszelyes-anyagok-a-haztartasban/>

IV. Egyéni feladat:

1. Válassz ki egy piktogramot, és rajzold le a füzetedbe!
2. Válassz ki egy vegyszert a csoportmunkából, és írd le pár tulajdonságát!
3. Szerinted, melyik a legfontosabb vegyszer a háztartásban, a csoportmunka alapján?
4. Hová tennéd ki ezeket a leírást? Miért?
5. Foglald mondatba az egyik vegyszer tulajdonságát, s ezt írd le a füzetedbe!

V. Csoportfeladat:

- Írjatok szabályzatot!
- Vitassátok meg és szedjétek pontokba, hogy mit és hogyan használjunk a háztartási vegyszerekkel kapcsolatban!
- Segítségetekre van a TK.: 145–147. o., illetve: <http://gyujtoforras.hu/veszelyes-anyagok-a-haztartasban/>

V. Egyéni feladatok:

1. Szerinted melyik a legfontosabb információ a leírásban? Miért?
2. Mivel tudnád még kiegészíteni a csoportmunkát?
3. Adj címet, vagy ha van, másikat a leírásoknak!
4. Hová tennéd ki ezt a leírást? Miért?
5. Milyen új információhoz jutottál a csoportmunka során?

A fenti órafelépítésen kívül számos olyan KIP-óra létezik, ahol a csoportmunka eredményét felhasználva, továbbgondolva az egyéni feladatok megoldásához használnak digitális eszközt a diákok. A pedagógusok élhetnek azzal a munkaszervezési móddal is, amikor a gyerekeknek, egyénileg vagy csoportban, otthon/könyvtárban/tanulósobában nyílik lehetőségük az előzetes információszerezésre a tananyaggal kapcsolatban és a hozott tudásuk birtokában teljesítik az órai feladatokat. A munkát a digitális eszközök segítik és tehetik érdekesebbé, hatékonyabbá.

Összegzés

Írásunk célja annak bemutatása volt, hogy az egyéni igények figyelembe vétele és a kognitív képességek fejlesztése mellett a tanulók között végbemenő szocializációs folyamatnak, együttműködésnek hol lehetnek a segítői a digitális eszközök. A KIP egy tudományosan megalapozott és felépített módszer. Helyet biztosít a tanulók közötti együttműködésnek és a személyre szabott differenciálásnak, szem előtt tartva mindkettő fontosságát. Ugyanakkor a nyílt végű feladatokon keresztül a tanulóknak lehetősége nyílik a mindennapi élettel összefüggő feladatok megoldására és a kommunikáció fejlesztésére. Mindezt a pedagógus, a hatékonyság növelése céljából, digitális eszközök és online források használatával segíti.

Bár a kooperatív, csoportmunkán alapuló, élményközpontú oktatási módszertanokhoz, így a KIP-hez is kapcsolódó, digitális eszközökkel támogatott oktatástól elvárt, hogy a ta-

mulók kognitív képességei és az őket oktató pedagógusok digitális kompetenciái erősödjenek, a digitális eszközök használatával nem oldódik meg minden (tantermi) ismeretszerzési probléma. Egy-egy módszer és eszköz annyit ér, amilyen okosan azt használják, vagyis ha értőn nyúlnak hozzá, virágzik. Hülber, Lévai és Ollé (2015) gondolatával összegezzük írásunkat: a digitális eszközök alkalmazásával eredményesség csak akkor várható, ha a változások részét képezi a pedagógusok módszertani kultúrájának a fejlődése is.

Irodalomjegyzék

- Abonyi-Tóth Andor és Turcsányi-Szabó Márta (2015): *A digitális írástudás fejlesztésének lehetőségei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, IKT Módszertani Iroda.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon I*. Keraban Kiadó, Budapest. 543.
- Claparède, E. (1915): *Gyermekepszichológia és kísérleti pedagógia*. Lampel, Budapest.
- Cohen, E. G. (1994): *Designing Groupwork*. Teacher College Press, New York.
- Cohen, E. G. és Lotan, A. R. (2014): *Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College, Columbia University, New York – London.
- Halász Gábor (2016): „Átfordított tanulás”. *Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról*, 3. Kézirat.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. és Arlstrom, M. K. (2013): *A Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network, George Mason University.
- Hülber László, Lévai Dóra és Ollé János (2015): Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához. *Könyv és Nevelés*, 17. 1. sz. 67-89.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Kákonyi Lucia (2016): Mire van szükségünk? Digitális tananyagok, tanulásszervezési módok. *Új Pedagógiai Szemle*. 66. 3-4. sz. 89-95.
- Piaget, J. (1960): Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfant. In: Gurvitch, G. (szerk.): *Traité de Sociologie, II*. Presses Universitaires de France, Paris. 229-254.
- Piaget, J. és Inhelder, B. (2000): *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Online források:
<https://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/citizenship/giving/programs/up/digitalliteracy/asmt/instructions.aspx?lang=hun&aid=as26b> (2016. július 8.)
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/digitlis_rstuds.html (2016. július 8.)

Jegyzetek

- ¹ A program hivatalos honlapja: <http://komplexinstrukcio.hu>
- ² Vodafone = Vodafone Magyarország Alapítvány
- ³ <http://tananyag.geomatech.hu/>
- ⁴ <http://csibesztura.hu/>
- ⁵ Például: <http://szinonimaszotar.hu/> • <http://helyesiras.mta.hu/> • <http://idegen-szavak.hu/> • <http://storybird.com/>
- <http://www.poet.hu/versszerkeszto.php> • <http://www.graffitcreator.net/> • <http://bitstrips.com/create/comic/> • <http://www.lapoda.hu/szoftverek/lapodamese> • <http://www.legendary.hu/> • <http://www.lego.com/hu-hu/mindstorms/learn-to-program> • stb.
- ⁶ <http://screenager.hu/>
- ⁷ Az óratervet készítette: Veres Gábor tanár, Hejőkeresztúr

Fricz Beáta – Gál Zita – Kasik László

A kortársbántalmazás kapcsolata a tudatelmélettel, a szociálisprobléma-megoldással és a szociometriai pozícióval 8 és 10 évesek körében

A kortársbántalmazás rendkívül komplex jelenség, melynek háttérében számos személyiségbeli és környezeti tényező húzódik meg. E tényezők közül a szociálisprobléma-megoldás, a tudatelméleti képesség és a szociometriai pozíció jellemzőit vizsgáltuk 8 és 10 éves tanulók körében. A bántalmazó és a védelmező szerep ezen változók mentén történő elemzése segíthet olyan iskolai programok, tréningek és gyakorlatok kidolgozásában, amelyek között adnak a gyerekek kezébe az alternatív problémamegoldásra az agresszív és a bántalmazó stratégiák helyett, jelentős segítséget nyújthatnak a kortársbántalmazások csökkentésében, növelhetik a védelmező magatartás előfordulási arányát, valamint javíthatják az osztályon belüli közérzetet.

Napjainkban a kortársbántalmazás széles körben jelent problémát az iskolákban világszerte (Vassné Figula és mtsai, 2009; Zsiros és Örkény, 2011). A nemzetközi kutatások egyre növekvő tendenciát jeleznek: a verbális és a fizikai bántalmazás aránya az általános iskolákban (7–14 évesek körében) akár a 46%-ot is elérheti (Woods és Wolke, 2004). Az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartását (HBSC) vizsgáló kutatás 2010-es eredményei szerint Magyarországon a bántalmazási arány ugyan alulmúlja a nemzetközi tendenciákat, mindössze 7% az áldozatok aránya (Zsiros és Örkény, 2011), ám a kutatók felhívják a figyelmet a mérőeszközök, illetve az adatgyűjtési módszerek és lehetőségek torzító hatására. A kortársbántalmazás rendkívül komplex jelenség, melynek háttérében számos személyiségbeli és környezeti tényező húzódik meg. E tényezők között szerepel a tudatelmélet, a szociálisprobléma-megoldás és a csoportban betöltött (szociometriai) státusz, ám ezek bántalmazó, bántalmazott és védelmező pozícióval való kapcsolata az eddigi kutatások eredményei alapján nem egyértelmű.

A tudatelmélet (Theory of Mind, ToM) olyan képesség, amelynek segítségével mentális állapotokat tulajdonítunk, ezáltal képesek lehetünk mások viselkedését bejósolni, megmagyarázni, vagy saját viselkedésünket a másik személy viselkedéséhez alakítani (pl. Baron-Cohen és mtsai, 1999), tehát a ToM kiemelt fontosságú társas kapcsolataink alakításában, formálásában (Baron-Cohen és mtsai, 1999; Liddle és Nettle, 2006; Paál, 2011). A fejlettebb ToM azt sugallná, hogy az adott személy képes jobban eligazodni a társas helyzetekben, vélhetően kedvezőbb társas pozícióba kerül egy csoporton belül, problémás helyzetekben adaptív megküzdési mechanizmusokat, problémamegoldási módokat részesít előnyben, illetve kevésbé hajlamos bántalmazásban, agresszív tevékenységben való részvételre. Azonban a kutatási eredmények mindezt egyértelműen nem támasztják

alá (pl. *Banarjee, Caputi és Watling*, 2011; *Fricz*, 2013; *Gál és Kasik*, 2015a, 2015b; *Gál*, 2015a; *Gál*, 2015b; *Sutton és mtsai*, 1999; *Wahyuningsih és Novitasari*, 2016). A magasabb szintű tudatelmélet nem garantálja egyértelműen a társas sikerességet, hiszen vannak olyanok, akik magasabb szintű tudatelméleti képességüket antiszociális célokra használják (*Slaughter és Repacholi*, 2003).

Óvodás (4–6 éves) gyerekek szociometriai státuszának vizsgálatakor megállapították, hogy a tudatelmélet szerepet játszhat az egészséges (az egyén számára hatékony, kedvező) kortársi kapcsolatok fejlődésében (*Slaughter, Dennis és Prichard*, 2002). *Slaughter, Dennis és Prichard* (2002) vizsgálatában a népszerű gyerekek jobban teljesítettek a tudatelméletet mérő teszten az elutasított társaikhoz képest. A fejlettebb tudatelméletet az együttműködési, kooperációs képességgel hozták összefüggésbe, illetve azt tapasztalták, hogy ezek a gyerekek ritkábban keveredtek konfliktusba társaikkal (*Slaughter és mtsai*, 2002). *Bosacki és Astington* (1999) óvodásokkal végzett kísérlete alapján szoros összefüggés áll fenn a kortársak közötti kapcsolat és a mentális állapotulajdonítás képessége között. Kutatásuk megerősítette, hogy a lányokra jobban jellemző az aggodás, a megérzés, a felelősségtudat és az alkalmazkodóképesség, ezzel szemben a fiúk önállóbbak és függetlenebbek társaik körében.

Banarjee és Watling (2005) 5-6 és 8-9 évesekkel végzett vizsgálatában a negatív szociometriai értékeléseket kapó gyerekek rosszabbul teljesítettek a Faux Pas felismerése teszten, mint a többi gyerek. Az eredmények fényében kétirányú kapcsolatot feltételeztek a ToM és a szociometriai helyzet között: a ToM szintje befolyásolja a kortársak közötti kapcsolatot, és a kortársak közötti kapcsolat kihat a ToM szintjére (*Banarjee és Watling*, 2005). A szerzők későbbi, ugyanezen korcsoportban végzett kutatásának (*Banarjee és mtsai*, 2011) eredményei azt mutatták, hogy a kortárs-elutasítás alacsonyabb tudatelméleti teljesítménnyel jár együtt. A vizsgálat két évvel későbbi megismétlése után arra a következtetésre jutottak, hogy a mentális állapotulajdonítás problémája jó előrejelzője lehet a társas elutasításnak. *Gál* (2015b) 8–10 éves gyerekek körében nem tapasztalt szignifikáns különbséget a népszerűbb és az elutasított gyerekek tudatelméleti működése között.

Az összefüggések bizonytalanságát erősíti, ha a népszerűség mellett a maladaptív problémamegoldási stratégiák közül a kortársbántalmazás szerepét vizsgáljuk. Alsó tagozatos, 7–10 éves gyerekeknél vizsgálták ezt a típusú agresszív magatartást, és azt találták, hogy a zaklatást előnyben részesítő „bandavezérek” magasabb mentalizációs képességgel rendelkeznek, mint az áldozatok vagy a zaklatót követő személyek (*Sutton és mtsai*, 1999). Feltételezhető, hogy a zaklató személynek fejlettebb szociális készségekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a társas interakciókban megvalósíthassa bomlasztó stratégiáit vagy éppen a zaklatást. Ugyan az áldozatok és a zaklatók egyaránt tartozhatnak az elutasított szociometriai csoportba, mégis sok esetben a támogatók miatt a zaklatók személye sokkal népszerűbb, ennek eléréséhez valószínű, hogy szükséges a fejlettebb mentális állapotulajdonítási képesség (*Sutton és mtsai*, 1999; *Warden és Mackinnon*, 2003).

A szociálisprobléma-megoldás a problémamegoldó gondolkodás egy speciális területe, melynek fókuszában a személyközi nehézségek szabályozása áll a helyzetről rendelkezésre álló információk alapján (*Chang, D’Zurilla és Sanna*, 2004). A szociálisprobléma-megoldás egy olyan folyamatra utal, amelynek során az egyének megpróbálnak felfedezni és alkalmazni olyan adaptív megküzdési módokat, megoldási stratégiákat, amelyek a hétköznapi társas kapcsolataikhoz kötődő stresszel teli problémáik súlyát enyhíthetik (*D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares*, 2002; *Ju, Zhao, Zhang és Deng*, 2015; *Özgüliük és Edur-Baker*, 2010). Problémának ebben az esetben azok a helyzetek tekinthetők, amelyekben a személy ugyan megpróbál megfelelően reagálni, de vagy nem tudja az adott megküzdési módot alkalmazni, vagy nem is rendelkezik megfelelő eszközökkel a helyzet megoldásához. Maga a megoldási folyamat a megfelelő válasz keresése és kivitelezése (*Chang és mtsai*, 2004; *Özgüliük és Edur-Baker*, 2010).

Chang és munkatársai (2004), illetve D’Zurilla és munkatársai (2002) a szociálisprobléma-megoldás három általános stílusát különítették el: (1) racionális; (2) impulzív és (3) elkerülő, melyek gondolkodási és viselkedési szinten is megjelenhetnek. A racionális megoldás során a tények kerülnek fókuszba a teljes folyamat során, míg az impulzív megoldásoknál a tények többségének feldolgozását befolyásolják az érzelmek, melyek sokszor negatív irányultságúak (Gál és Kasik, 2015). Leginkább konstruktív megoldási módnak a racionális stílus tekinthető, azonban az impulzív, pozitív érzelmekkel telített megoldás is vezethet pozitív végkimenetelhez, hiszen itt a proszociális megoldások

...az elsőfokú tudatelméleti teszteken alacsonyabb pontszámot elérő gyerekeknél jellemzőbb a negatív impulzivitás, azaz negatív érzelmi válaszok adása egy-egy problémahelyzetre. A bonyolultabb, másodrendű hamisvélekedés-tulajdonítást igénylő tudatelméleti teszttel közepes erősségű összefüggést tapasztaltak. Minél alacsonyabb pontszámot ért el egy gyermek a teszten, annál nagyobb valószínűséggel igényelt külső (kortárs vagy pedagógus) segítséget a probléma megoldásakor.

kerülnek előtérbe. A negatív impulzusok a negatív érzelmek kifejezéséhez, verbális és fizikai agresszióhoz vezethetnek, melyek kapcsolattromboló hatásúak. Ugyancsak járhat pozitív és negatív következményekkel a problémák, problémás helyzetek elkerülése vagy az elkerüléshez tartozó halogatás.

Gál és Kasik (2015) óvodás gyermekek körében vizsgálta a tudatelméleti működés és a szociálisprobléma-megoldás közötti kapcsolatot. A vizsgálat során a szociálisprobléma-megoldás vizsgálatára kialakított SPSI-R (Social Problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla és mtsai, 2002) alapján egy problémahelyzeteket tartalmazó mérőeljárást alakítottak ki (Helyzet-specifikus problémamegoldás). A problémahelyzetekre adott reakciók, illetve első- és másodfokú tudatelméleti tesztek eredményeinek összefüggését elemezték. Azt tapasztalták, hogy az elsőfokú tudatelméleti teszteken

alacsonyabb pontszámot elérő gyerekeknél jellemzőbb a negatív impulzivitás, azaz negatív érzelmi válaszok adása egy-egy problémahelyzetre. A bonyolultabb, másodrendű hamisvélekedés-tulajdonítást igénylő tudatelméleti teszttel közepes erősségű összefüggést tapasztaltak. Minél alacsonyabb pontszámot ért el egy gyermek a teszten, annál nagyobb valószínűséggel igényelt külső (kortárs vagy pedagógus) segítséget a probléma megoldásakor. Összességében mérsékelt együttjárást azonosítottak a tudatelméleti tesztek és a szociálisprobléma-megoldás eredményei között (Gál és Kasik, 2015). Mayeux és Cillessen (2003) ötéves fiúk szociálisprobléma-megoldó stílusát két éven át követte. Vizsgálatuk alapján a közösség sokkal inkább elfogadta a proszociális válaszokat, míg az agresszív magatartást fenntartók idősebb korukra egyre inkább perifériára szorultak csoportjukban.

Özgülük és Edur-Baker (2010) kutatása alapján a maladaptív megküzdési módok mellett a proszociális viselkedésben is eltérések tapasztalhatók. A lányokra jellemzőbb, hogy problémahelyzetekben együttműködőek, illetve asszertívan viselkednek. Nemi különbségektől függetlenül a 9-10 évesek lényegesen több asszertív megoldást alkalmaztak konfliktushelyzetekben, mint 12-13 éves társaik. Ennek az eredménynek a hátterében az állhat, hogy a kortársbántalmazás 13 éves kor körül kezd el igazán kibontakozni, továbbá a serdülőkorral járó impulzuskontroll-változásoknál a lányok a haragjukat inkább befelé fordítják, a fiúknál ez a harag kifelé irányul, így sokkal látványosabb, mint 10 éves kor körül.

Gifford-Smith és Brownell (2003) metaelemzésükben kiemelt hangsúllyal vizsgálták a csoportokban betöltött helyzetek, szociometriai pozíciók mögöttes tényezőit, ezek előnyeit-hátrányait és összefüggésüket a szociálisprobléma-megoldás különböző módjaival. Bár a gyerekek a kooperatív magatartásformákat részesítik előnyben, és általában a nép-

szerűbb gyerekek többször vesznek részt asszociatív játékokban, barátságos közeledés, gyakoribb társalgás jellemző rájuk, segítőkészek, elfogadóak és szeretnek a társasággal közös tevékenységekben részt venni, a kutatók szerint bizonyos esetekben az agresszív magatartás is járhat együtt népszerűséggel, illetve az agresszió különböző megjelenési formái nem minden esetben vezetnek elutasításhoz.

Coie, Dodge, Terry és Wright (1991) az agresszió három megjelenési formáját különítette el: (1) reaktív agresszió (válasz egy provokációra), (2) instrumentális agresszió (tárgy vagy pozíció megszerzésére való törekvésért) és (3) kortársbántalmazás (provokáció nélkül, személyközpontú agresszió). Míg kilencéves korban az agresszió minden formája szignifikánsan összefüggött az elutasítással, addig hétéves gyerekeknél csak az instrumentális agresszió járt elutasítással, vagyis az agresszió bizonyos formái elfogadhatónak bizonyultak a közösségben. Az összefüggés fordítva sem állja meg a helyét, az elutasított vagy perifériára szorult gyerekek közel fele nem az agresszív viselkedést tanúsítók közül került ki. A közömbös magatartás, a közös célért való küzdelem elutasítása éppen úgy járhat elutasítással, mint az agresszív viselkedés, sőt általában ezek a gyerekek sokkal veszélyeztetettebb helyzetben vannak, mint aktív viselkedést tanúsító társaik (*Gillford-Smith és Brownell*, 2002). Az agresszió tolerálása függ egyrészt a háttérfolyamatoktól, az agresszió formájától (reaktív, instrumentális, bántalmazás), másrészt az életkortól és a nemtől (*Caravita és mtsai*, 2009; *Gillford-Smith és Brownell*, 2002; *Özgülliük és Edur-Baker*, 2010).

Caravita, Di Blasio és Salmivalli (2009) az affektív (sajnálatra, aggódásra, együttérzésre, a másik helyzetének átélésére vonatkozó) és a kognitív (a másik fél nézőpontjának, helyzetének, érdekének tudatos elfogadására vonatkozó) empátia (*Miklikowska, Duriez és Soenens*, 2011) kortársbántalmazással és szociometriai státusszal való kapcsolatát vizsgálták. Az empátia ugyan nem fedi le teljesen a tudatelméleti működést, ám a kutatók szerint szoros összefüggés van az empátia és a tudatelméleti képesség között (*Shamay-Tsoory és mtsai*, 2010). Az affektív empátia magas szintje kapcsolatban állt a védelmező viselkedésmóddal a fiúk körében, kiemelten a népszerű, védelmező fiúknál. A kognitív empátia csak serdülőkorban mutatott összefüggést a bántalmazó magatartással, és csak a népszerű lányok körében, ami azt jelzi, hogy kognitív képességeiket jellemzően ők használják bántalmazásra. A népszerűtlen lányoknál a bántalmazó magatartással a kognitív empátia alacsony szintje mutatott összefüggést, ami alapján a bántalmazás racionális formái serdülőkorban inkább a lányoknál elterjedtek, és a maladaptív megoldás ellenére a racionális eszközökkel zajló bántalmazás együtt jár a népszerűséggel (*Caravita és mtsai*, 2009). Hasonlóan tehát Sutton és munkatársai (1999) eredményeihez, ők is azt találták, hogy társas hatékonyság és jó kommunikációs képesség szükséges ahhoz, hogy bántalmazó magatartás mellett népszerű maradjon valaki a csoportban. A szociometriai státusz és a mentalizációs képesség közötti összefüggés ellentmondásait feloldhatja a szociálisprobléma-megoldási módok, stratégiák vizsgálata.

Kutatási célok és hipotézisek

Kutatásunk célja a ToM, a szociálisprobléma-megoldás, a szociometriai pozíció, valamint a bántalmazó és a védelmező szerep kapcsolatának vizsgálata volt 8 és 10 éves gyerekek körében. E kapcsolatrendszer feltárását azért tartottuk fontosnak, mert a korábbi kutatási adatok alapján úgy tűnik, hogy a szociálisprobléma-megoldás jellemzői árnyalják a szociometriai pozíció és a ToM közötti kapcsolatot, az összetett vizsgálat segíthet a kortársbántalmazás jelenségének komplexebb megértésében, ami maladaptív, agresszív megküzdési stratégiának tekinthető (*Coie és mtsai*, 1991). A vizsgálat során a következő hipotéziseket (H_1 – H_4) fogalmaztuk meg a korábbi kutatási eredmények, illetve az azokban tetten érhető ellentmondások alapján:

- H₁: A 10 évesek jobban teljesítenek a tudatelméletet mérő teszten (*Baron-Cohen és mtsai*, 1999), és jellemzőbb rájuk a proszociális problémamegoldó megoldási módok alkalmazása (*Caravita és mtsai*, 2009; *Gál és Kasik*, 2015).
- H₂: Életkortól függetlenül a lányok jobban teljesítenek a tudatelméletet mérő teszten (*Baron-Cohen és mtsai*, 1999; *Bosacki és Astington*, 1999), és kevésbé jellemző rájuk az agresszív, negatív impulzusokat kifejező problémamegoldás (*Caravita és mtsai*, 2009; *Gifford-Smith és Brownell*, 2003; *Özgülük és Edur-Baker*, 2010).
- H₃: A tudatelméleti teszteken alacsonyabb pontszámot elérő diákok nagyobb valószínűséggel igénylik a külső segítséget problémahelyzetek megoldásakor (*Gál és Kasik*, 2015).
- H₄: A szociometriai pozíció a tudatelmélettel gyenge kapcsolatban áll, azonban azok a gyerekek, akik maladaptív szociálisprobléma-megoldási stratégiák mellett is népszerűek kortársaik körében, magasabb szintű tudatelméleti képességgel rendelkeznek (*Banjaree és mtsai*, 2011; *Caravita és mtsai*, 2009; *Gál*, 2015b; *Sutton és mtsai*, 1999).

Módszer

Minta

A kutatásban 65 – tipikusan fejlődő – 8 és 10 éves (2. és 4. osztályos) tanuló vett részt. A 2. osztályosok átlagéletkora 7,94 év (szórás = 0,24 év), a 4. osztályosoké 9,87 év (szórás = 0,67 év). Mindkét életkori almintán közel egyező a nemek aránya, a teljes mintán a tanulók 48%-a lány.

Mérőeszközök

Iskolai zaklatás

Az iskolai zaklatás mérésére a PRQ (Participant Role Questionnaire; *Salmivalli és Voeten*, 2004) rövidített változatának magyarra fordított (visszafordítás után ismételten lefordított) változatát használtuk. A kérdőívet Salmivalli és Voeten PRQ kérdőíve alapján Caravita, Di Blasio és Salmivalli (2009) dolgozták ki. A mérőeszköz hét kérdésből áll, az első négy kérdés a bántalmazó, a további három a védelmező magatartásra vonatkozik. A gyerekeknek minden kérdés során meg kell jelölniük azokat a társaikat az osztályból (maximum öt főt), akikre igaznak találják az adott állítást. Ezt követően egy kétfokú skálán (1 = ritkán, 2 = gyakran) meg kell jelölniük az adott magatartás gyakoriságát.

Tudatelmélet

A tudatelmélet mérésére a komplex mentális állapottulajdonítást mérő Faux Pas Felismerése teszt (*Baron-Cohen és mtsai*, 1999; *Stone és mtsai*, 1998) módosított gyermekváltozatát (*Gál*, 2015c, 2016) alkalmaztuk, melyben az eredeti kérdéssor kiegészül az affektív mentális állapottulajdonításra vonatkozó kérdésekkel. A Faux Pas (definíciója szerint egy baklövés, elszólás), melyben véletlenül, egy téves vélekedés következtében megfogalmazott kijelentéssel az adott személy olyat mond, ami a másik fél számára negatív érzelmi következményekkel jár. A teszt 20 történetből áll, ezeket egyesével kell felolvasni a vizsgálati személyeknek, a módosított gyermekváltozatban (*Gál*, 2016) az első 10 történet tartalmaz Faux Past, majd ezt további 10 kontrolltörténet követi. A gyermekváltozat nyelvezete lényegesen egyszerűbb, mint a felnőtt változaté. A történetekben a Faux Pas-ra utaló mondat a történet végén található, esetleg az utolsó mondatot megelőző egy-két mondatban. Minden felolvasott történet után kérdéseket teszünk fel a gyerekeknek a hallottakkal kapcsolatban, melyek egyrészt azt vizsgálják, hogy a gyerekek megértették-e a szituációt, és felismerték-e a Faux Past. A módosított változattal új kérdések is kerültek a tesztbe,

illetve a pontozási rendszer is változott. Míg az eredeti gyermekváltozatban csak akkor adható pont, ha minden Faux Pasra vonatkozó kérdésre helyesen válaszolt, a módosított változatban minden kérdés külön pontot ér. Így egy Faux Pas feladat során összesen 6 pont szerezhető, a teljes tesztben a Faux Pas történetekre 60, a kontrolltörténetekre 20 pontot kaphat egy személy, hasonlóan a teszt felnőtt változatának pontozási rendszeréhez (Gál, 2015c; Gál, 2016).

Szociometria

A szociometriai pozíció mérésére a Moreno (1934) által kidolgozott egyszerű választásos szociometriai módszert alkalmaztuk (Moreno, 1954; Mérei, 2004). A gyerekeknek három osztálytársukat kellett megnevezni, akikkel szívesen játszanának együtt, és további három olyat, akivel nem. Az így kapott jelölések alapján minden gyerekhez pontszám rendelhető az alapján, hogy társai hányszor jelölték a pozitív és a negatív választások során. A pontszámok alapján három kategóriába kerülhetett mindegyik gyermek: (1) népszerű: több pozitív jelölés, mint negatív; (2) ambivalens: ugyanannyi pozitív jelölés, mint negatív; (3) elutasított: több negatív jelölés, mint pozitív.

Szociálisprobléma-megoldás

A helyzetspecifikus problémamegoldás mérésére Gál és Kasik (2015) szituációs eljárást alkalmaztuk (Kasik, 2015b). A mérőeszközt az SPSI-R (D’Zurilla és mtsai, 2002) 52 itemes kérdőíve alapján dolgozták ki a szerzők. Az SPSI-R faktorai alapján nyolc szituációs helyzetet dolgoztak ki egy korábban végzett, óvodások és általános iskolások körében végzett vizsgálat eredményei alapján, mely vizsgálatban a legjellemzőbb problémák, problémahelyzetek feltárása volt a cél (Kasik, 2015b), melyek mindegyike egy kortársakhoz kapcsolódó problémahelyzetet tartalmaz: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak. A társas szituáció rövid megfogalmazása után a gyerekeknek három kérdésre kellett válaszolni mind a nyolc helyzet esetében. Az 1. kérdés azt vizsgálja, problémának éli-e meg az adott helyzetet – problémaorientáció (Igen/Nem/Nem tudja). Csak igen válasz esetén lehet feltenni a második kérdést. A 2. kérdésben arra kell válaszolnia, hogy szerinte meg tudná-e oldani a helyzetet – énhatékonyság (Igen/Nem/Nem tudja). Hasonlóan csak igen válasz esetén tehető fel a 3. kérdés, ami a megoldás módját vizsgálja, melyre a lehetséges választ a szerzők négy alcsoportba sorolták: (1) gondolkodásra helyezi a hangsúlyt, nem azonnali cselekvéssel reagálna, (2) érzelm kifejezésről számol be: csak pozitív vagy csak negatív vagy vegyes érzelmekről beszél, ezek dominálnak a megoldásban, (3) elkerülést említ, (4) segítséget kér társtól vagy pedagógustól. Ha a gyermek válasza a megadott válaszok egyikével sem azonosítható, akkor szó szerint le kell írnia az adatfelvevőnek (Gál és Kasik, 2015).

Adatfelvételi és elemzési eljárás

A gyerekeket tájékoztattuk a vizsgálat részleteiről, és etikai jóváhagyást kértünk az intézmény vezetőjétől, illetve szülői beleegyező nyilatkozatot a szülőtől. A tesztek, kérdőívek felvétele anonim módon történt. A kutatás az etikai szabályok betartásával zajlott, a résztvevők sem anyagi, sem egyéb ellenszolgáltatásban nem részesültek. A vizsgálat minden gyermek esetében egyéni adatfelvétellel történt a tanítási órákat követően. A vizsgálat személyenként két alkalommal (első alkalommal a ToM, második alkalommal a további területek mérése) zajlott, gyerekenként összesen 2-3 órát vett igénybe. Az adatok elemzését az SPSS 21 programcsomaggal végeztük (ANOVA, χ^2 -próba, korreláció- és regresszióelemzés).

Az empirikus vizsgálat eredményei

Életkor és nem szerinti különbségek

Különbségek a tudatelméleti teszten

A Faux Pas teszt esetében csak az összesített eredményeket vizsgáltuk, mert a korábbi kutatásokban is elsősorban a tesztek összpontszámai alapján hasonlították össze a tudatelméleti teljesítményeket (Banarjee és mtsai, 2011; Gál, 2015b, 2015c). A két életkori csoport összehasonlítása alapján a 10 évesek teljesítettek jobban. A NEM ($F(1) = 0,058$ $p = 0,810$) főhatás és a két változó interakciója (NEM \times OSZTÁLY $F(1) = 0,024$ $p = 0,877$) nem mutatott szignifikáns különbséget, vagyis a fiúk (8 éves: átlag = 36,88 szórás = 3,04; 10 éves: átlag = 45,47 szórás = 2,50) és a lányok (8 éves: átlag = 38 szórás = 2,80; átlag = 45,71 szórás = 2,87) hasonló eredményeket értek el életkortól függetlenül.

Eltérések a bántalmazásban való részvétel, a szociálisprobléma-megoldás és a szociometriai pozíció esetében

A bántalmazó és védelmező magatartás mérésekor minden jelölés 1 pontnak számított, az összesen kapott pontszámot arányosítottuk az osztály létszámával, így a különböző méretű osztályok tanulói egymással is összehasonlíthatóvá váltak. A bántalmazó magatartásra kapott arányosított pontszámok elemzése alapján csak a NEM főhatás szignifikáns: a fiúkra – életkortól függetlenül – jellemzőbb, hogy kortársaik bántalmazónak kategorizálják őket ($F_{\text{NEM}}(1) = 9,063$ $p = 0,004$). A két korcsoport között nincs szignifikáns különbség ($F_{\text{OSZTÁLY}}(1) = 0,189$ $p = 0,665$), illetve a két osztályban a tendenciák is azonosak, nem szignifikáns a NEM \times OSZTÁLY interakció: ($F(1) = 0,369$ $p = 0,546$).

A védelmező magatartásra kapott arányosított pontszámok NEM és OSZTÁLY szerinti különbségeinek esetében mindkét fő- és a kereszthatás szignifikáns. A lányokra – életkortól függetlenül – jellemzőbb a védelmező magatartás: ($F_{\text{NEM}}(1) = 16,336$ $p < 0,001$). A 10 évesekre – nemtől függetlenül – jellemzőbb a védelmező magatartás, vagy az osztálytársaik képesek jobban detektálni azt ($F_{\text{OSZTÁLY}}(1) = 12,082$ $p = 0,001$). A két osztályban a tendenciák eltérnek: a 2. osztályosok körében lényegesen kisebb a fiúk és lányok közötti megítélés különbsége, mint a 4. osztályosoknál ($F_{\text{NEM} \times \text{OSZTÁLY}}(1) = 6,988$ $p = 0,01$).

A helyzetspecifikus problémamegoldó gondolkodás mérésekor 8 változót vizsgáltunk: (1) összesített problémaorientáció – a 8 helyzetből hány esetben gondolta, hogy meg szeretné oldani a problémát; (2) összesített éhatékonyság – a 8 helyzetből hány esetben gondolta, hogy meg tudja oldani a problémát. *Amennyiben úgy ítélte meg a tanuló, hogy meg szeretné oldani a problémát és képes is rá, hány esetben választott:* (3) racionális megoldást, (4) impulzív, pozitív érzelmi indíttatású megoldást, (5) impulzív, negatív érzelmi indíttatású megoldást. (6) impulzív, vegyes érzelmi indíttatású megoldást, (7) elkerülést, (8) segítségkérést. A problémahelyzetek többségét a gyerekek meg akarták oldani (problémaorientáció). Az 1. szituációnál 19 esetben fordult elő olyan válasz, hogy nem szeretné/nem tudja, hogy meg akarja-e oldani a helyzetet, illetve a 7. szituációnál egy gyerek mondta azt, hogy nem szeretné megoldani azt. A többi problémahelyzet esetében minden tanuló mondott valamilyen megoldást. Ezek a különbségek függetlenek voltak a NEM ($F(1) = 1,068$; $p = 0,305$) és az OSZTÁLY ($F(1) = 2,265$ $p = 0,138$) főhatásoktól, illetve a NEM \times OSZTÁLY ($F(1) = 1,068$ $p = 0,305$) interakciótól. Az éhatékonyság érzésének vizsgálatakor már differenciáltabb a kép. A 4. osztályosok lényegesen hatékonyabbnak érzik magukat a társas problémák megoldásában, mint 2. osztályosok ($F_{\text{OSZTÁLY}}(1) = 4,511$ $p = 0,038$), valamint a NEM főhatás ($F(1) = 0,047$ $p = 0,828$) és a NEM \times OSZTÁLY interakció ($F(1) = 0,005$ $p = 0,946$) nem szignifikáns, így ez a hatás nemtől függetlenül érvényes.

A helyzetspecifikus megoldásmódok előfordulási arányát NEM és OSZTÁLY szerinti bontásban az 1. táblázat mutatja. Két esetben szignifikáns az összefüggés. Racio-

nális megoldást a 4. osztályosok gyakrabban alkalmaznak, mint a 2. osztályosok ($F(1) = 4,800$ $p = 0,032$), illetve a negatív érzelem kifejezése esetében szignifikáns a $NEM \times OSZTÁLY$ interakció ($F(1) = 4,043$ $p = 0,049$). A többi esetben nincs szignifikáns fő- vagy kereszthatást.

A 2. táblázatban – nem és osztály szerinti bontástól függetlenül – az látható, hogy az egyes megoldási stratégiákat milyen gyakorisággal használták a gyerekek. Az első oszlop az adott stratégia előfordulási arányát jelzi a 8 szituációs helyzetben összesen, függetlenül az alkalmazási mód gyakoriságától. A második oszlopban az látható, hogy egy tanuló átlagosan milyen gyakran használta az adott megoldásmódot. Leggyakrabban az impulzív megoldások közül a pozitív érzelmek kifejezésével éltek, míg legtrikábban a racionális megoldások fordultak elő. Azonban a racionális megoldásokhoz közelebb álló segítségkérés (pedagógustól vagy kortársától) szintén gyakori, a gyerekek több mint harmadánál előfordult. Az átlagos előfordulási gyakorisággal összevetve az arányszámot az látható, hogy bár sokan fordulnának segítségért, de nem volt jellemző, hogy gyakran alkalmazzák azt, a 8 esetből általában csak egyszer fordult elő olyan válasz egy gyereknél, hogy külső segítséget kérne. A problémahelyzetek többségét tehát egyedül akarják megoldani, de bizonyos szituációkban a gyerekek harmada hajlandó lenne külső segítő bevonására is.

A szociometriai helyzet nem és osztály szerinti összehasonlításakor a szociometriai pozíció kategorizált változatával dolgoztunk. Az osztálylétszámmal arányosított jelölések és Moreno (1934) definíciója alapján háromkategóriás változót – SZOC₃ (elfogadott, ambivalens, elutasított) – hoztunk létre, majd χ^2 -próbával vizsgáltuk a kapcsolatot a NEM és a SZOC₃ változók között (1. ábra). Az adatok alapján a kapcsolat szignifikáns, közepes erősségű ($\chi^2(2) = 7,814$ $p = 0,020$, Cramer's $V = 0,367$). A lányok közül közel 20%-kal

1. táblázat.

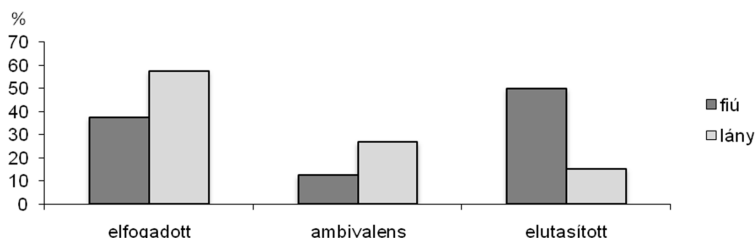
A problémamegoldás megoldásainak különbségei nem és osztály szerinti bontásban

| Elemzési szempontok | F | df | p |
|--|-------|----|--------|
| (3) Racionális megoldás | | | |
| NEM | 0,045 | 1 | 0,833 |
| OSZTÁLY | 4,800 | 1 | 0,032* |
| NEM \times OSZTÁLY | 0,045 | 1 | 0,833 |
| (4) Impulzív megoldás – pozitív érzelmek | | | |
| NEM | 0,442 | 1 | 0,509 |
| OSZTÁLY | 2,283 | 1 | 0,136 |
| NEM \times OSZTÁLY | 1,877 | 1 | 0,176 |
| (5) Impulzív megoldás – negatív érzelmek | | | |
| NEM | 0,715 | 1 | 0,401 |
| OSZTÁLY | 1,200 | 1 | 0,278 |
| NEM \times OSZTÁLY | 4,043 | 1 | 0,049* |
| (6) Impulzív megoldás – vegyes érzelmek | | | |
| NEM | 0,336 | 1 | 0,565 |
| OSZTÁLY | 0,642 | 1 | 0,426 |
| NEM \times OSZTÁLY | 1,612 | 1 | 0,209 |
| (7) Elkerülés | | | |
| NEM | 0,191 | 1 | 0,664 |
| OSZTÁLY | 2,564 | 1 | 0,115 |
| NEM \times OSZTÁLY | 0,191 | 1 | 0,664 |
| (8) Segítségkérés | | | |
| NEM | 0,026 | 1 | 0,872 |
| OSZTÁLY | 0,237 | 1 | 0,628 |
| NEM \times OSZTÁLY | 0,237 | 1 | 0,628 |

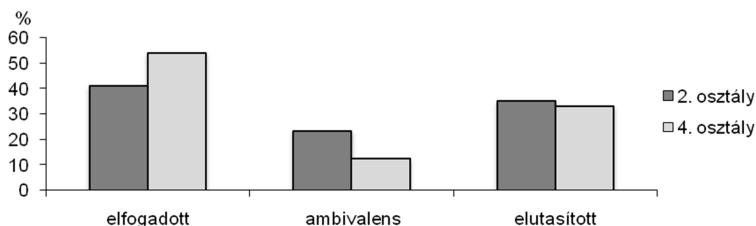
* $p < 0,005$

2. táblázat. A helyzetspecifikus problémamegoldás megoldásmódjainak előfordulási gyakorisága

| Megoldásmódok | Előfordulási arány (%) | Átlagos előfordulási gyakoriság |
|--|------------------------|---------------------------------|
| (3) Racionális megoldás | 6,2 | 0,062 \pm 0,03 |
| (4) Impulzív megoldás – pozitív érzelmek | 56,9 | 1,369 \pm 0,21 |
| (5) Impulzív megoldás – negatív érzelmek | 27,7 | 0,354 \pm 0,08 |
| (6) Impulzív megoldás – vegyes érzelmek | 21,5 | 0,308 \pm 0,08 |
| (7) Elkerülés | 16,9 | 0,231 \pm 0,07 |
| (8) Segítségkérés | 33,8 | 0,062 \pm 0,13 |



1. ábra. A szociometriai pozíció megoszlása nem szerinti bontásban (%)



2. ábra. A szociometriai pozíció megoszlása osztály szerinti bontásban (%)

többen tartoznak az elfogadott kategóriába, mint a fiúk közül. Ez az összefüggés az elutasított kategórián belül megfordul: a fiúk 50%-a tartozik az elutasítottak közé, míg ez az arány a lányoknál 15% körüli.

Az OSZTÁLY és SZOC₃ változók között nincs szignifikáns összefüggés (2. ábra). Az elfogadott, az ambivalens és az elutasított pozíciók megoszlása a két osztály esetében hasonló ($\chi^2(2) = 1,428$ $p = 0,490$).

A ToM és a szociálisprobléma-megoldás összefüggései

A ToM és a szociálisprobléma-megoldás közötti szignifikáns kapcsolatokat (Pearson r) a 3. táblázat mutatja. A 12 területből öt (ezeket balddal kiemeltük) áll valamely más területtel szignifikánsan pozitív vagy negatív kapcsolatban (Védelmező magatartás, Szociometriai pozíció, Énhatékony, Pozitív érzelem kifejezése, Vegyes érzelem kifejezése).

Az eredmények legfőbb üzenete, hogy erős a negatív korreláció a Bántalmazó magatartás és a Szociometriai pozíció (nem kategorizált változata) között, vagyis minél inkább bántalmazóként jelöltek meg valakit osztálytársai, annál kevésbé népszerű az osztályban. Erős pozitív az együttjárás az Énhatékony és a Pozitív érzelem kifejezése között, tehát azok a gyerekek, akik általában úgy érzik, hogy képesek megoldani és meg tudják oldani a problémahelyzeteket, gyakrabban számoltak be pozitív érzelmekkel társított megoldásokról. Közepes erősségű az Énhatékony és a vegyes érzelmek kifejezése közötti kapcsolat. Ugyancsak közepesen erős az összefüggés a Faux Pas eredménye és a Védelmező magatartás között: azok a gyerekek, akiket társaik védelmezőként jelöltek meg az osztályban, feltehetően magasabb tudatelméleti képességgel rendelkeznek. A Faux Pas teszt összesített eredménye és a Segítségkérő megoldásmód közötti kapcsolat – a hipotézissel ellentétben – nem szignifikáns ($r = -0,095$ $p = 0,451$).

Felmerült, hogy amennyiben a népszerűség nincs összefüggésben a Faux Pas teszten elért eredménnyel, akkor mi magyarázza, hogy milyen pozíciót tölt be egy gyermek kortársai körében. Lineáris regresszióval vizsgálva a fenti összefüggést, rendkívül erős magyarázóerővel bíró modellt kaptunk (4. táblázat).

A szociometriai pozíció mint függő változó heterogenitásának 51,5%-át magyarázzák szignifikánsan a független változók ($F(7) = 9,641$ $p < 0,001$): Énhatékony, Pozitív érze-

3. táblázat. A ToM és a szociálisprobléma-megoldás szignifikáns összefüggései

| Mért területek | (3) | (4) | (6) | (8) | (10) |
|---------------------------------------|--------------|---------------|--------------|-------------|-------------|
| (1) Faus Pax (összes) | 0,42 (0,001) | n. sz. | n. sz. | n. sz. | 0,26 (0,03) |
| (2) Bántalmazó magatartás | n. sz. | -0,60 (0,001) | n. sz. | n. sz. | n. sz. |
| (3) Védelmező magatartás | n. sz. | 0,29 (0,01) | n. sz. | 0,26 (0,03) | n. sz. |
| (4) Szociometriai pozíció | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. |
| (5) Problémaorientáció | n. sz. | n. sz. | 0,29 (0,01) | 0,25 (0,04) | n. sz. |
| (6) Énhatékonyság | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. |
| (7) Racionalitás | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. |
| (8) Pozitív érzelem kifejezése | n. sz. | n. sz. | 0,68 (0,001) | n. sz. | n. sz. |
| (9) Negatív érzelem kifejezése | n. sz. | n. sz. | 0,35 (0,004) | n. sz. | n. sz. |
| (10) Vegyes érzelem kifejezése | n. sz. | n. sz. | 0,41 (0,001) | n. sz. | n. sz. |
| (11) Elkerülés | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. | n. sz. |
| (12) Segítségkérés | n. sz. | n. sz. | 0,29 (0,001) | n. sz. | n. sz. |

Megjegyzés: zárójelben a szignifikanciaszint; n. sz. nem szignifikáns

lem kifejezése, Bántalmazás aránya, Segítségkérés, Vegyes érzelem kifejezése, Faux Pas (összes), Racionalitás. A táblázatban a változók erőssorrend szerint szerepelnek az összefüggés irányától függetlenül. A legnagyobb szerepe az Énhatékonyságnak van: minél inkább képesnek érzi valaki magát arra, hogy megoldjon konfliktushelyzeteket az osztályban, annál nagyobb valószínűséggel fogadják el osztálytársai. A Pozitív érzelemkifejezés stratégiájának alkalmazása szintén szoros összefüggést mutat a népszerűséggel, továbbá a Bántalmazó magatartás elutasítása is. Bár viszonylag gyenge hatással, de a Faux Pas teszten elért összesített eredmény is pozitívan korrelál a népszerűséggel. A modellből kiesett változók: nem, életkor, negatív érzelem kifejezése, elkerülés, pozitív problémaorientáció, osztály, életkor, védelmező magatartás.

Megvizsgáltuk, hogy az elfogadott gyerekeknél kimutatható-e összefüggés a maladaptív megküzdési stratégia és a ToM fejlettségi szintje között. Létrehoztunk egy MALADAPTÍV megküzdési mérő változót, ami a negatív és vegyes érzelem kifejezése pontszámok, az elkerülés pontszáma és a bántalmazó magatartás arányszámának összege. Az így kapott változót összevetettük a Faux Pas összpontszámával. A két változó (MALADAPTÍV és FAUX PAS ÖSSZES) között nincs szignifikáns kapcsolat az elfogadott gyerekek csoportjában ($r = 0,241$, $p = 0,207$).

4. táblázat. A regresszióelemzés eredményei (függő változó: szociometriai pozíció)

| Független változók | β | t | p |
|----------------------------|---------|--------|-------|
| Énhatékonyság | 0,843 | 3,556 | 0,001 |
| Pozitív érzelem kifejezése | 0,716 | 3,468 | 0,001 |
| Bántalmazás aránya | -0,606 | -6,295 | 0,000 |
| Segítségkérés | 0,583 | 3,798 | 0,000 |
| Vegyes érzelem kifejezése | 0,376 | 2,547 | 0,014 |
| Faux Pas (összes) | 0,199 | 2,056 | 0,045 |
| Racionalitás | 0,192 | 2,042 | 0,046 |

Az eredmények értelmezése, összegzés

A kortársbántalmazás és a tudatelmélet összefüggésével kapcsolatos kutatások eredményei vitatottak. Nincs egyértelmű bizonyíték arra, hogy a tudatelmélet alulműködése vagy éppen a magasabb szintű tudatelméleti képesség függ össze a zaklató szerepének betöltésével (Sutton, Smith és Swettenham, 1999; Slaughter és Repacholi, 2003). Az is kérdéses, hogy fejlettebb tudatelméleti képességgel az áldozat, a bántalmazó vagy a védelmező magatartásminta jár együtt (Grandeau és Cillesen, 2006; Gini, 2006; Sutton és mtsai, 1999), illetve ezek miként függnek össze az osztályon belüli pozícióval (Baron-Cohen, 2001; Gál, 2015a).

Kutatásunk során a kortársbántalmazás (ezen belül a bántalmazó és a védelmező szerep) tudatelméleti képességgel, szociálisprobléma-megoldással és szociometriai pozícióval való kapcsolatát vizsgáltuk 2. és 4. osztályos (8 és 10 éves) gyerekek körében a korábbiaknál összetettebb módszerrel. Ugyan hasonló felmérés óvodáskorú gyermekekkel már zajlott hazánkban (Gál és Kasik, 2015), de – tudomásunk szerint – ebben a korosztályban ilyen jellegű felmérést még nem folytattak. Az összetett vizsgálat segítheti a két jelenség közötti kapcsolat komplexebb megértését, ugyanis az eddigi kutatások eredményei sokszor rendkívül ellentmondásosak (pl. Banarjee és mtsai, 2011; Fricz, 2013; Gál és Kasik, 2015; Gál, 2015a; Gál, 2015b; Gál, 2015c; Sutton és mtsai, 1999; Wahyuningsih és Novitasari, 2016). Továbbá a maladaptív megküzdési stratégiák közül központi szerepet kapott kutatásunkban a kortársbántalmazás. Coie és munkatársai (1991) a bántalmazást a gyerekek között megjelenő agresszió olyan formájaként definiálták, mely provokáció nélküli és személyközpontú. Ez a jelenség hazánkban is egyre nagyobb méreteket ölt (Zsiros és Örkény, 2011). A tudatelmélet fejlesztésére és a szociálisprobléma-megoldás javítására már számos program létezik, hazánkban Gál és Kasik (2017) dolgozott ki több hónapos programot serdülők számára. Amennyiben a tudatelmélet, a szociálisprobléma-megoldás és a kortársi bántalmazás között kapcsolat található, akkor közvetett módszerekkel eszköz adható a pedagógusok és az iskolapszichológusok kezébe, mellyel csökkenthetik az iskolán belüli bántalmazások arányát.

Az első hipotézis megfogalmazásakor Baron-Cohen és munkatársai (1999) kutatásából indultunk ki, amit alátámasztottak újabb eredmények is (pl. Caravita és mtsai, 2009; Gál és Kasik, 2015). Feltételeztük, hogy a tudatelméleti teszteken jobban teljesítenek a 10 évesek, hiszen azok az idegrendszeri struktúrák, amelyek a mentális állapottulajdonítás magasabb rendű működéséhez szükségesek, még 7-8 éves korra nem fejlődnek ki teljesen. Továbbá a kortársi közösségekben eltöltött hosszabb idő is segíti e képesség gyakorlását, fejlesztését. Az első hipotézis második felében ezzel összefüggésben azt feltételeztük, hogy a proszociális problémamegoldási stratégiák gyakoribb használata szintén idősebb életkorban jellemző. A fenti kutatások mellett ezt sugallják azok a vizsgálatok is, amelyek alátámasztják, hogy a nyíltan agresszív problémamegoldó stratégiák idősebb korban már egyértelműen népszerűségvesztéssel járnak a gyerekek között, tehát serdülőkorra már el kell sajátítaniuk alternatív megoldásokat annak érdekében, hogy a közösségen belüli helyzetüket megőrizhessék (Gifford-Smith és Brownell, 2003; Özgülük és Edur-Baker, 2010). A módosított Faux Pas (Baron-Cohen és mtsai, 1999; Gál, 2016) eredményei alapján a mentális állapottulajdonítás képességében valóban megmutatkoztak korosztálybeli különbségek. A 4. osztályos gyerekek lényegesen magasabb értékeket értek el a teszten, mint 2. osztályos társaik. Ez a különbség nemtől is független.

A szociálisprobléma-megoldás modelljei (Chang és mtsai, 2004; D'Zurilla és mtsai, 2002) csak a racionális megoldást kapcsolták össze a pozitív problémaorientációval, azonban a gyerekek válaszai alapján az impulzív megoldások közül azok, amelyekben pozitív érzelem kifejezéséről számoltak be, szintén közösségépítő jellegűek voltak, így ezeket is a proszociális megoldások közé soroltuk. A segítségkérés a racionális, impul-

zív és elkerülő megoldásmódok közül a racionális megoldásmódhoz áll leginkább közel, ugyanis itt tényleges cselekvésről számolnak be a gyerekek, melyben kortársukhoz vagy egy pedagógushoz fordulnak segítségért a problémahelyzet kezelése érdekében. Erre a megoldási stratégiára tekinthetünk úgy, mint külső szakértő bevonására egy olyan helyzetben, amit megítélésük szerint önállóan nem lennének képesek hatékonyan kezelni, ehhez tehát saját képességeik és a helyzet megfelelő elemzésére is szükség van. A reakció a közösség épülését szolgálhatja önmaguk védelmével együttesen. Az így kapott változók alapján a legtöbb dimenzióban igazolódott a hipotézis. A 4. osztályosok lényegesen magasabb arányban számoltak be védelmező magatartásmintákról társaik között. A bántalmazó magatartásmód megjelenési arányában ugyan nem volt különbség a két korcsoportban, de a proszociális tendenciákra lényegesen érzékenyebbek, vagy valóban többször is fordul elő egymás megvédése ebben az életkorban. Ezzel állhat összefüggésben az is, hogy énhatékonyságukat jóval erősebbnek élték meg, önbeszámolóik alapján lényegesen többször nyilatkoztak úgy, hogy a 8 problémahelyzet megoldására képesnek érzik magukat, mint 2. évfolyamos társaik. Végül a racionális megoldásmódok is szignifikánsan magasabb arányban fordultak elő a 4. osztályosok között, mint a fiatalabbaknál. Két esetben nem volt számottevő különbség a két korcsoport között, az impulzív megoldások közül a pozitív érzelem kifejezése és a segítségkérés gyakoriságában. Összességében az első hipotézist igazolták az eredmények, a vizsgálat alapján az idősebb korosztály jobban teljesített a tudatelméleti teszten, és jellemzőbb rájuk a proszociális megoldásmódok alkalmazása problémahelyzetek felmerülésekor.

Az életkori különbségek mellett számos kutatás kimutatta a nemek közötti eltéréseket is. A tudatelméleti teszteken több esetben a lányok teljesítménye felülmúlta a fiúkéét 6–11 éves korosztályban (*Baron-Cohen és mtsai, 1999; Bosacki és Astington, 1999*). Továbbá a problémamegoldásban is eltéréseket találtak, a kutatások eredményei azt mutatták, hogy a lányokra kevésbé jellemző a nyíltan agresszív, negatív impulzusokat kifejező problémamegoldás (*Caravita és mtsai, 2009; Gifford-Smith és Brownell, 2003; Özgülük és Edur-Baker, 2010*). A második hipotézis első felét nem igazolták az adatok, ugyanis életkori csoporttól függetlenül és osztályonként vizsgálva a nem szerinti jellemzőket sincs jelentős különbség a Faux Pas teszten elért eredményekben. A szociálisprobléma-megoldás esetén ismét ezen két dimenzióban vizsgáltuk a nem szerinti eltéréseket. A bántalmazó viselkedés osztálybontástól függetlenül jellemzőbb a fiúkra kortársaik megítélése szerint, ezzel szemben a védelmező magatartás a lányoknál gyakoribb. E magatartásforma előfordulási gyakorisága 2. osztályban nem különbözött lényegesen fiúk és lányok között, ám 4. osztályban a lányokra tartották jellemzőbbnek. A proszociális problémamegoldási stratégiák megjelenésében szintén nem volt kimutatható különbség a fiúk és a lányok között a racionális megoldás, a pozitív érzelem kifejezése és a segítségkérés esetében, azonban az impulzív, negatív érzelmek kifejezése a 4. osztályos lányoknál lényegesen ritkábban fordult elő. Fontos kiemelni, hogy a negatív érzelem kifejezéséhez kerültek az agresszív megoldásmódok is, melyek verbális vagy fizikai agresszióra való utalást tartalmaztak (pl. megverném, megütném, rákiabálnék). A 2. osztályosoknál ezek előfordulási gyakorisága nem különbözött fiúk és lányok között. Ugyan a szociálisprobléma-megoldó stratégiákat nem fedi le az osztályban betöltött pozíció, ám összefüggésben állhat azokkal. Korcsoporttól függetlenül a lányoknál magasabb arányban jelentek meg az osztályban az elfogadott pozíciók, míg a fiúk sokkal nagyobb arányban kerültek az elutasított csoportba, ami összefüggésben állhat a gyakoribb agresszív magatartásformák alkalmazásával. Összességében a 2. hipotézis első felét nem igazolták az adatok, a tudatelméleti képességben nincs jelentős különbség a fiúk és a lányok között. A proszociális magatartásformák megjelenési gyakoriságában sem volt különbség, azonban a maladaptív megoldásmódok jellemzőbbek voltak a fiúkra, mint a lányokra.

Gál és Kasik (2015) azt tapasztalták, hogy óvodás gyermekeknél a tudatelméleti teszten alacsonyabb pontszámot elérő gyerekek sokkal gyakrabban igényeltek külső segítséget akár társaiktól, akár pedagógusaiktól problémahelyzetekben. A most vizsgált általános iskolás gyerekekre ez nem volt jellemző, a segítségkérés gyakorisága nem járt együtt a Faux Pas teszten elért eredménnyel. Ennek egyik oka az lehet, hogy általános iskolás korra átalakulnak a kapcsolati hálók, a szülőkkel és pedagógusokkal való kapcsolat mellett egyre nagyobb jelentőséget kapnak a kortársak, és ezek a kapcsolatok is folyamatosan változnak (Gifford-Smith és Brownell, 2003). Így lehetséges, hogy a segítségkérés arányának megjelenése is sokkal alacsonyabb ebben az életkorban, mint az óvodásoknál. A gyakorisági eloszlásokból kiderült, hogy bár a gyerekek harmada kér segítséget problémahelyzetekben, de ők is maximum egy helyzet esetén, az esetek többségénél igyekeznek önállóan megoldani a problémahelyzetet. Ez azt is mutatja, hogy a szociális háló átalakulása mellett jelentőséget kap az önálló problémamegoldási stratégiák kialakítása is, ami a társaktól és a felnőttektől egyre inkább függetlenedik – tekinthető ez a korszak a gyakorlás és próbálkozás időszakának.

A nemzetközi kutatások ellentmondásos eredményei alapján azt feltételeztük, hogy a szociometriai pozíció nincs vagy csak gyenge összefüggésben áll a tudatelmélettel. Több kutatás kimutatta, hogy a népszerűség és a tudatelmélet, illetve a népszerűség és a maladaptív megoldási stratégiák nem állnak minden esetben közvetlen összefüggésben (Banarjee és mtsai, 2011; Caravita és mtsai, 2009; Gál, 2015b; Sutton és mtsai, 1999). Ez alapján úgy véltük, hogy azok a gyerekek, akik maladaptív megoldási stratégiák mellett is népszerűek tudnak maradni kortársaik körében, azok magasabb szintű tudatelméleti képességgel rendelkeznek. A maladaptív megküzdési stratégiák közé az impulzív megoldásmódok közül a negatív és vegyes érzelmek kifejezése került. Gifford-Smith és Brownell (2003) szerint azok a gyerekek sokkal inkább kerülnek perifériára egy csoportban, akik nem vesznek részt a csoportot érintő döntéshozatalokban, kihúzzák magukat a felelősség alól. Ez pedig azt jelzi, hogy az adott osztály/csoport többi tagja az elkerülést, kívül maradást legalább annyira negatívan éli – és ítéli – meg, mint a nyíltan közösségromboló cselekedeteket. Sőt az aktív gyerekeknek, akik az agresszió mellett néha proszociális megnyilvánulást is mutatnak, sokkal nagyobb esélyük van arra, hogy megszűnjön perifériás helyzetük. A negatív és vegyes érzelmek kifejezése mellé a bántalmazó viselkedés aránya is bekerült a maladaptív megküzdést jelző változóba. Azonban az így kapott változó nem mutatott összefüggést a népszerű/elfogadott gyerekeknél a tudatelméleti képesség szintjével, tehát a 4. hipotézist vizsgálatunk eredményei nem igazolták.

A kutatás során alkalmazott eszközök által kapott eredmények összefüggései alapján kiderült, hogy a magasabb tudatelméleti képesség közepes összefüggést mutat a védelmező magatartással és gyenge kapcsolatot a vegyes érzelmek kifejezésével. Fricz (2013) vizsgálata alapján a magasabb tudatelméleti képesség az ambivalens megítéléssel jár együtt. Bár ezt a most bemutatott vizsgálatban nem azonosítottuk, azonban érdekes összefüggés, hogy azok, akik inkább megtapasztalnak vegyes érzelmeket, illetve negatív és pozitív érzelmeket egyaránt mutatnak problémahelyzetek megoldásakor, magasabb mentális állapotulajdonítási képességgel rendelkeznek. Feltételezhető, hogy a tudatelméleti képesség nem előrejelzője a szociometriai helyzetnek vagy a szociális problémamegoldásnak, hanem azok, akik gyakrabban találkoznak eltérő érzelmekkel, fejlettebb mentalizációs képességgel bírnak már ebben a korban is.

Az osztályon belüli elfogadottság és a tudatelméleti képesség között ugyan gyenge összefüggést találtunk, de az eredmények alapján a népszerűbb pozíciót leginkább a proszociális megoldásmódok alkalmazása és a maladaptív megoldások elmaradása magyarázta. A regresszióelemzés adatai szerint legnagyobb szerepe az énhatékonyság érzetének és a pozitív érzelmek kifejezésének volt. Minél inkább azt érzi valaki, hogy képes a problémahelyzetek kezelésére, és ehhez pozitív érzelmeket kifejező megoldásmódokat

használ, akkor az osztályban elfogadottabbá válik. Ez részben összefügg Gifford-Smith és Brownell (2003) megállapításával, miszerint a konfliktushelyzetekből kimaradó gyerekek kevésbé elfogadottak a közösségekben, és a bántalmazó magatartás erősen visszavetheti valaki elfogadottságát. A segítségkérés és a racionalitás – a pozitív érzelem kifejezése mellett – szintén pozitív változókként szerepeltek a regressziós modellben, ami alátámasztja azt is, hogy ezek a közösségépítő stratégiák közé tartozó megoldásmódok.

Összességében az osztályon belüli elfogadottság ugyan összefüggésben áll a tudatelmélettel, ám a szociálisprobléma-megoldási stratégiákkal szorosabb a kapcsolata. A szociometriai teszten nem volt kötelező olyan személyeket megjelölni, akiket elutasítanak, így a magasabb elutasítási arány rosszabb osztályközösséget jelez. Ez a kutatás eredményei alapján szorosan összefügg a maladaptív megküzdési stratégiákkal, a fizikai vagy verbális agresszió megjelenésével. Az eredmények alapján az iskolán belüli bántalmazás csökkentésére és a jobb osztályközösség-élmény megeremtésére valóban van esély közvetett prevenciós módszerek alkalmazásával. Ezekben ugyan fontos, hogy szerepet kapjanak a tudatelméleti képességgel összefüggésben álló gyakorlatok, azonban úgy tűnik a feltárt összefüggésekből, hogy valódi változást a szociálisprobléma-megoldás fejlesztése hozhat. A problémamegoldás ugyan sok esetben családi mintázatokból ered, azonban a segítségkérő stratégiák visszafogott alkalmazása arra enged következtetni, hogy a vizsgált korosztályban a gyerekek ugyan hajlandóak külső segítséget igénybe venni, de valójában saját megoldásmódjaikat keresik és próbálgatják. Így az olyan tréningek, gyakorlatok, amelyek eszközt adnak a gyerekek kezébe az alternatív problémakezelésre az agresszív és a bántalmazó stratégiák helyett, jelentős segítséget nyújthatnak a kortársbántalmazások csökkentésében, növelhetik a védelmező magatartás előfordulási arányát, valamint javíthatják az osztályon belüli közérzetet.

Irodalomjegyzék

- Banerjee, R. és Watling, D. (2005): Children's understanding of Faux Pas: Associations with peer relations. *Hellenic Journal of Psychology*, **2**, 1. sz. 27–45.
- Banerjee, R., Watling, D. és Caputi, M. (2011): Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development*, **82**, 6. sz. 1887–1905. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x
- Baron-Cohen, S. (2001): Theory of Mind in Normal Development and Autism. *Prisme*, **34**, 174–183.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. és Plaisted, K. (1999): A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29**, 407–418.
- Bosacki, S. és Astington, J. W. (1999): Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*, **8**, 2. sz. 237–255. DOI: 10.1111/1467-9507.00093
- Brüne, M. és Brüne-Chors, U. (2006): Theory of mind – evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **30**, 437–455. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2005.08.001
- Call, J. és Tomasello, M. (2008): Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Science*, **12**, 5. sz. 187–192. DOI: 10.1016/j.tics.2008.02.010
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. és Salmivalli, C. (2009): Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, **18**, 1. sz. 140–163. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social Problem Solving. Theory, Research, and Training*. American Psychological Association, Washington, DC. 11–27.
- Coie, J. D. és Dodge, K. A. (1983): Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, **29**, 3. sz. 261–282.
- Coie, J. D. és Dodge, K. A. (1988): Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, **59**, 3. sz. 815–829. DOI: 10.2307/1130578
- Coie, J. D., Dodge, K., Terry, R. és Wright, V. (1991): The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, **62**, 4. sz. 812–826. DOI: 10.2307/1131179

- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children's adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 1. sz. 74–101. DOI: 10.1037//0033-2909.115.1.74
- Cutting, A. L. és Dunn, J. (1999): Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, **70**, 853–865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Fricz, B. (2013): A tudatelmélet és a szociális készség. Szakdolgozat. SZTE BTK Pszichológia Intézet.
- Gál Z. és Kasik L. (2015): A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **115**, 4. sz. 297–318.
- Gál Z. és Kasik L. (2017): Egy szociálisproblémamegoldást fejlesztő tréning jellemzői és tanulságai. *Megjelenés alatt*.
- Gál Z. (2015a): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodaskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, **25**, 5–6. sz. 59–73. DOI: 10.17543/iskult.2015.5-6.59
- Gál Z. (2015b): Az osztályközösségben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében. *Iskolakultúra*, **25**, 10. sz. 36–47. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.36
- Gál Z. (2015c): *A tudatelmélet életkori különbségei, kapcsolata a munkamemória kapacitással és a társas pozícióval*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged. DOI: 10.14232/phd.2905
- Gál Z. (2017): A Faux Pas Felismerése Teszt módosított változata. *Megjelenés alatt*.
- Garandeau, C. és Cillessen, A. H. N. (2006): From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, **11**, 6. sz. 612–625. DOI: 10.1016/j.avb.2005.08.005
- Gifford-Smith, M. E. és Brownell, C. A. (2003): Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, **41**, 4. sz. 235–284. DOI: 10.1016/s0022-4405(03)00048-7
- Gini, G. (2006): Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, **32**, 6. sz. 528–539. DOI: 10.1002/ab.20153
- Jenkins, J. M. és Astington, J. W. (1996): Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, **32**, 1. sz. 70–78. DOI: 10.1037/0012-1649.32.1.70
- Ju, C., Zhao, F., Zhang, B. és Deng, J. (2015): Effects of fathering style on social problem-solving among Chinese teenagers: The roles of masculine gender stereotypes and identity. *Personality and Individual Differences*, **77**, 1. sz. 124–130. DOI: 10.1016/j.paid.2014.12.037
- Kasik L. és Gál Z. (2014): Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, **114**, 3. sz. 189–213.
- Kasik L. (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik L. (2015a): A személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 10, 14 és 16 évesek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, **15**, 4. sz. 23–44.
- Kasik L. (2015b): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Korkmaz, B. (2011): Theory of Mind and Neurodevelopmental Disorders of Childhood. *Pediatric Research*, **69**, 5. sz. 101–108. DOI: 10.1203/pdr.0b013e318212c177
- Mayeux, L. és Cillessen, A. H. (2003): Development of Social Problem Solving in Early Childhood: Stability, Change, and Associations with Social Competence. *The Journal of Genetic Psychology*, **164**, 2. sz. 153–173. DOI: 10.1080/00221320309597975
- McAlister, A. és Peterson, C. (2007): A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, **22**, 2. sz. 258–270. DOI: 10.1016/j.cogdev.2006.10.009
- Mérei F. (2004): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
- Miklikowska, M., Duriez, B. és Soenens, B. (2011): Family Roots of Empathy-Related Characteristics: The Role of Perceived Maternal and Paternal Need Support in Adolescence. *Developmental Psychology*, **47**, 5. sz. 1342–1352. DOI: 10.1037/a0024726
- Moreno, J. L. (1954): *Fondements de la sociométrie*. Paris Press Universitaires, Paris.
- Özgülük, S. B. és Erdur-Baker, Ö. (2010). Gender and grade differences in children's alternative solutions to interpersonal conflict situations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **5**, 1. sz. 511–514. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.134
- Paál T. (2011): *Machiavelliánus döntéshozó stratégiák a szociális kapcsolatokban. A manipulatív viselkedés evolúciós perspektívája*. PhD-értekezés, Evolúciós és Kognitív Pszichológiai Program, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/D-2011-Paal%20Tunde.pdf
- Shamay-Tsoory, S. G., Shur, S., Barcai-Goodman, L., Medlovich, S., Harari, H. és Levkovitz, Y. (2007): Dissociation of cognitive from affective components of theory of mind in schizophrenia. *Psychiatry Research*, **149**, 1. sz. 11–23. DOI: 10.1016/j.psychres.2005.10.018
- Slaughter, V. és Repacholi, B. (2003): Introduction: Individual Differences in Theory of Mind. What Are

- We Investigating? In: B. Repacholi és V. Slaughter (Eds.): *Individual differences in Theory of Mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 1–14. DOI: 10.4324/9780203488508
- Slaughter, V., Dennis, M. és Pritchard, M. (2002): Theory of mind and peer acceptance in preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, **20**, 4. sz. 545–564. DOI: 10.1348/026151002760390945
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S. D. és Knight, T. R. (1998): Frontal Lobe Contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **10**, 5. sz. 640–656. DOI: 10.1162/089892998562942
- Sutton, J., Smith, P. és Swettenham, J. (1999): Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, **17**, 3. sz. 435–450. DOI: 10.1348/026151099165384
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Zs. és Rozgonyi, T. (2009): Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **10**, 2. sz. 77–110.
- Wahyuningsih, H. és Novitasari, R. (2016): Theory of mind and victimization: A preliminary study on Indonesian junior high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **217**, 1. sz. 759–763. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.140
- Warden, D. és Mackinnon, S. (2003): Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, **21**, 3. sz. 367–385. DOI: 10.1348/026151003322277757
- Wimmer, H. és Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, **13**, 1. sz. 103–128. DOI: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Woods, S. és Wolke, D. (2004): Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, **42**, 2. sz. 135–155. DOI: 10.1016/j.jsp.2003.12.002
- Yagmurlu, B., Berument, S. K. és Celimli, S. (2005): The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**, 5. sz. 521–537. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.06.004
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P. és Rankin, D. B. (1990): The Psychological Functions of Preadolescent Peer Activities. *Child Development*, **61**, 4. sz. 1067–1080. DOI: 10.2307/1130876
- Zsiros E. és Örkényi Á. (2011): Iskola, kortárs bántalmazás. In: Németh Á. és Költő A. (szerk.): *Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest. 103–112.

Eck Júlia

Drámapedagógia az iskolában – ajánló

„Érdemes felfigyelni rá: a (latin) »ludus« eredeti jelentése: kellemes foglalatosság, játék. (...) Ez a görög »szkolé« latin megfelelője, amely azt jelentette a görögöknél is: szívesen végzett, gyönyörködtető tevékenység. A középkortól kezdték ezt a görög szót latin formájában is használni: schola. Ez a szóalak került át a magyar nyelvbe is egy »i« eléje illesztésével, s így lett a szkolából »iskola«.”
(Pukánszky és Németh, 1996, 67. o.)

Mindig öröm, ha oktatással foglalkozó szaklapban szó esik a drámapedagógiáról. Különösen, ha egy tematikus blokkban több drámajátékos módszertannal gondolkodó írás jelenik meg, ezzel egymást is erősítve, mintegy reflektálva egymásra. Mostani blokkunk témája az iskolában, a szaktárgyi és szabadidős munkában felhasználható dráma, tehát nemcsak a szakemberek, hanem tanárkollégáink érdeklődésére is számot tart. A szerzők az idegen nyelv-oktatás, az ének-zene és a tábori tevékenységek területeit érintve mutatnak ötleteket a drámajátékos tevékenységek alkalmazására, felvillantva ezzel a drámapedagógia sokszínű felhasználási lehetőségei közül néhányat.

A blokk szerzői tanárok, drámapedagógusok, a veszprémi Pannon Egyetem dráma- és színházismeret-tanári képzésének oktatói közé tartoznak. Munkáikat a szak alapítójaként ezért is büszkén ajánlom az olvasók figyelmébe.

Dráma a múltban – az iskola keretei között

Lassan fél évszázada lesz annak, hogy a magyarországi pedagógusok, színjátszókör-vezetők, tábor- és művelődésszervezők megismerkedtek a drámapedagógia fogalmával. Az 1974-es pécsi diákszínjátszó-találkozó, ahol Debreczeni Tibor és Mezei Éva először beszámoltak arról, milyen újfajta megközelítéseket láttak az akkori Csehszlovákiában, illetve Angliában, ma már a szakma történelmébe tartozik (Gabnai, 2005). A drámapedagógia azóta egyre több területen, így az oktatásban is megtalálta helyét és szerepét.

A dráma, a dramatikus tevékenység alkalmazása az iskolai nevelésben egyáltalán nem új keletű ötlet. Rövid történeti áttekintésünkben azokat a korszakokat említjük most, amikor az iskola keretei között jelent meg valamiféle dramatikus, színjátékos tevékenység, és használata gyarapította, segítette és élvezetesebbé tette a mindennapos oktatást-nevelést.

Már a mottó is igazolja: az a gondolat, hogy az iskola a játék, az örömszerzés helyszíne, ahol „foglalatosság”, „tevékenység” – azaz passzív befogadás helyett aktív részvétel – zajlik, már az ókori kultúrákban fontos sajátossága volt a tanításnak. A hellén műveltségsmény elnevezésében – *enkuklios paideia* – megjelenő *paideia* szó eredete a „gyermek” kifejezés, jelentéstartalma pedig igen gazdag: a gyermekgondozást, képzést,

oktatást, nevelést éppúgy jelölte, mint a műveltséget, a kultúrát. Hangzása hasonló, mint a *paidia* („játék”) kifejezésé, és ezzel az összecsengéssel a görög bölcsek szívesen játszottak is (Pukánszky és Németh, 1996).

A híres cseh pedagógus, Comenius (akire Körömi Gábor is utal *Tábori szabaddidős játékaink* című írásában) 1650 és 1654 között Sárospatakon készítette el a „Schola Ludus”-t, melynek módszerei között a színjáték, a szerepbe lépés is megjelenik. „A játék haszna a tanulásban” című fejezetben az oktatásban kiemelten fontos elemekként említi a mozgást, a játékot, a döntés szabadságát és a közösségi tevékenységet (Pukánszky és Németh, 2003).

Ebben az időszakban az oktatás szinte kizárólag különböző felekezetű egyházi oktatási intézményekben zajlott, amelyeknek tevékenységei között szintén igen sok helyen megjelenik a pedagógiai célú színjáték, e célra a szerzetes tanárok nagyszámú drámai alkottást, ún. iskoladrámákat is hoznak létre. Ezek előadása a nevelés-oktatás és a szórakoztatás mellett a szülőkkel való kapcsolattartást is elősegítette (Pukánszky és Németh, 1996). Mint Gabnai kiemeli, itt még csak „járulékos haszonnak számított, hogy a felkészülés és az előadások során kimutatható mértékben megnőtt a játékban részt vevő ifjak kifejező-készsége és játékbátorsága” (Gabnai, 2005, III. o.).

A 18. század végének legnagyobb „drámatanára” kétségkívül Csokonai Vitéz Mihály, akinek rövid életű tanári pályafutása során a diákok vidám, természetes körülmények között énekeltek, verseltek és színjátszottak a maguk örömeire is.

A drámapedagógia fontos bölcsői még a reformpedagógia különböző irányzatainak iskolái a 20. század elejétől. Sokszínű gondolatvilágukban és oktatásmódszertanukban több olyan elemet is találunk, mely szorosan kapcsolódik a drámapedagógia szemléletmódjához. A tevékenységközpontú, feladat- és problémamegoldásra nevelő attitűd, a tanár „szervező, segítő” feladatkörének megjelenése, a csoportos, kiscsoportos tevékenység szervezése, a verbális-frontális ismeretközvetítés háttérbe szorulása mind a drámapedagógia eszköztárának sajátjai is.

A drámapedagógia jellemzői

A drámapedagógia sokféle meghatározása közül ezúttal egy frissebb megfogalmazást emelnék ki kedvcsinálónak: „...meglátásom szerint, a drámaoktatás területére tartozik minden olyan nevelési-tanítási szituáció, melynek során valaki a drámapedagógia eljárásait és eszközeit alkalmazza és élvezi. Vonatkozik ez a csoportunkat koordináló vezetőre, s vonatkozik a csoport minden tagjára, tehát a csapatot alkotó gyerekekre, felnőttekre is. Minden esetben közösségi tevékenységről, közösséget alakító folyamatokról van szó” (Gabnai, 2016, 24. o.).

Valóban, a drámás tevékenységek egyik legfontosabb eleme a játék, melyben egyaránt használjuk testünket – mozdulatainkat, hangunkat – és fantáziánkat, kreativitásunkat. Nyelve és eszköze a színjáték, a „mintha”-helyzet, a szerepbe lépés és a szituáció, de a létrejött jelenetek célja nem (vagy csak ritkán) az előadás, a jelenetek közönsége és értő elemzője a részt vevő közösség. Célunk pedig szinte mindig az, hogy az embert, az emberi kapcsolatokat, problémákat, az egymáshoz és a minket körülvevő világhoz való viszonyulásokat állítsuk vizsgálódásunk középpontjába. S bár a helyzet, melyben a kérdéseink megfogalmazódnak, fiktív; a tudás és a tapasztalat, mely a játék folyamatából levonható, valós (Kaposi, 2008). Mivel ezt a tapasztalatot a közösségi alkotótevékenység folyamatában és annak eszközeivel értük el, az így megszerzett tudás személyes élménnyhez kötődik, mely tartósabb és mélyebb bevésődést eredményez, ezért lehet a fejlesztés-nevelés mellett az oktatás remek eszköze is.

A drámajáték mindig a teljes oktatási folyamat részeként, azzal összehangoltan jelenik meg, bármilyen területhez kapcsolódóan kerül is a nevelés folyamatába. A dráma szó az

ögörög „tenni, cselekedni” igéből származik. A drámajáték a résztvevőktől a passzív befogadói magatartás helyett aktív részvételt, cselekvést vár el, ezzel összefonódnak az oktatási és a nevelési célkitűzéseink, a tanulással együtt zajlik a készség- és képességfejlesztés, az érzelmi nevelés, a kreatív megközelítés és az értékelő magatartás fejlesztésének folyamata is (Eck, 2000).

A drámatanár, amennyiben iskolai keretek között, drámaórán, más tanórán vagy egyéb oktatási helyzetben használja a drámapedagógia módszertanát, további előnyöket mondhat magáénak. Az iskolán belül alkalmazott drámapedagógia sajátossága, hogy a drámatanár folyamatos fejlődésében követi a diákot, közelről és jól ismeri, nap mint nap találkoznak egymással, így a munka tervezése is többszintűvé válik: az alkalmankénti, rövidebb célok mentén felállítandó és a hosszabb távú céloknak megfelelően. Mivel az adott diákközösséggel is folyamatos a kapcsolata, a drámapedagógus a csoporthelyzet és az egyéni fejlődés harmonikus kapcsolatában dolgozik.

A drámatanár több felületen találkozhat a diákokkal (más szakos tanórán, drámaórán, a színjátszó kör próbafolyamatában, az iskolai ünnepélyek szervezése és lebonyolítása kapcsán, osztályfőnökként, szabadidős tevékenységek esetében – táborok, kirándulások, az iskolai élet szórakoztató rendezvényei stb. – szabadidős foglalkozásokon, különféle tanulmányi és művészeti versenyekre való felkészítés közben, szakkörökön, színházlátogatások előtt, alatt és után, esetleg csak a folyosón stb.). Ebből következően minden együtt töltött idő oktatási célú, személyes és nevelő jellegű egyidejűleg, az interakciókat a többcélúság jellemzi. A drámatanár munkája során alapvetően drámás módszertannal gondolkodik bármely iskolai munka területén. Minden tanári szerepében drámatanárként viselkedik a különböző pedagógiai helyzetekben, azaz minden tanári tevékenységében elsődleges a diákok aktív, cselekvő tanulási tevékenységre, saját irányítású, önálló, felelősséggel és közösségi együtt-munkával járó feladatokra ösztönzése, egyidejűleg a művészettel élés belső igényének, aktív és befogadói oldalának egyaránt való megerősítése.

Drámapedagógia a mai közoktatásban

A 70-es években a drámapedagógia elsősorban szabadidős tevékenység Magyarországon, a diákszínjátszás területét gazdagítja. De néhány szakemberben hamar felmerült az oktatásba való bevonásának gondolata is. Az első elfogadott és használt tantervet Gabnai Katalin, a magyarországi drámapedagógia egyik első és meghatározó szakembere készítette el Zsolnai József megbízásából (erről részletesebben lásd Eck, 2016. 96. o.). Gabnai Katalin dolgozta ki a szakirányú pedagógus-továbbképzések első tantervét és tananyagát is, felismerve a drámapedagógusok szakképzésének nagy fontosságát.

Azóta a dráma egyre szorosabb szálakkal kapcsolódik a közoktatáshoz. 1995 óta folyamatosan része a Nemzeti alaptanterveknek, a Művészetek műveltségi terület egyik ágaként. A műveltségterület Alapelvek, célok fejezetében a következőket olvashatjuk: „A művészi tevékenységek semmi mással nem pótolható szerepet játszanak a képzelőerő, az empátia, az ízlés és az árnyalt kifejezés képességének fejlesztésében. Kora gyermekkortól kezdve ezek szolgálják a leghathatósabban a forma-, a tér-, a ritmus- és a színérzék kibontakozását, a mozgáskoordináció fejlesztését, és elengedhetetlenek a figyelem, az emlékezet, valamint a kooperációs és kommunikációs készségek fejlesztésében is” (NAT, 2012, 188. o.). A jelenleg érvényes kerettantervekben a közoktatás 12 évfolyamára kiterjedő tantervi anyag érhető el, hiszen a dráma mind általános iskolai, mind középiskolai szinten kötelezően választható tantárgy az 5. és a 9. évfolyamokon, választhatóan jelen lehet a 11–12. évfolyam művészeti tárgyaként, de bármely más évfolyamon is megjelenhet önálló tantárgyként az iskolák döntése szerint. A 2011-ben elfogadott NAT már tartalmazza a tárgy érettségi követelményeit is, hiszen a dráma több mint két évtizede szaba-

don választható érettségi tantárgy. Az Oktatási Hivatal honlapjának adatai [www.ketszintu.hu/publicstat.php] szerint az elmúlt években évente többnyire 200 feletti számban választották a diákok érettségi tárgyként.

Egy évtizede már annak is, hogy első ízben megrendezésre került az Országos Dráma Tanulmányi Verseny 9-10. évfolyamos diákok számára (évente 60-80 fő az ezen a versenyen induló diákok száma), és 2010 óta a dráma az OKTV versenytárgya is (a versenyen átlagosan 100-150-en vesznek részt, annak ellenére is, hogy a többi tantárggyal ellentétben az elért eredmények sajnos nem jelentenek többletpontot a felvételi eljárás során).

Dráma- és színházismeret-tanári képzés

Ahhoz, hogy a közoktatásban és az alapfokú művészetoktatási intézményekben képzett drámatanárok dolgozhassanak, elengedhetetlen a megfelelő tanárképzés. Nagyon fontos előrelépés, hogy a drámatanári szakképesítés immár nemcsak szakirányú továbbképzésen megszerezhető: a veszprémi Pannon Egyetemen 2012-ben, elsőként és egyedülként az országban elindult a drámapedagógia-tanári mesterképzés, majd a tanárképzés szerkezeti átalakításával 2013-tól a kétszakos, osztatlan képzési formájú dráma- és színházismeret-tanári képzés is. A mesterképzésre BA szintű végzettséggel vagy pedagógus diploma birtokában lehetett jelentkezni, az osztatlan képzés érettségizett fiatalok számára elérhető. A drámapedagógia-tanári mesterképzés mellé szakpárként mód volt az egyetemen tanított más tanárszakok választására, de posztgraduális képzési formában egyszakos tanári szakként is szerezhettek diplomát a hallgatók. (A törvények módosítása értelmében az MA képzés indítására már semmilyen formában nincs lehetőségünk, de az osztatlan tanárképzéshez is kapcsolódik már másoddiplomás, egyszakos képzési forma.)

Az osztatlan kétszakos tanárképzésben a dráma- és színházismeret-tanári szak mellé Veszprémben magyartanár, angol nyelv és kultúra tanára, német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára, kémiatanár és informatikatanár szakpár választására van lehetőség. A képzés itt tehát így három nagy részterületből épül fel, a két szak szaktárgyi ismereteiből és a pedagógiai-pszichológiai szakterület anyagából. Ez a három részterület egyenlő arányban jelenik meg a képzésben (100-100-100 kredit).

A drámapedagógiát oktató szakokat, így a dráma- és színházismeret-tanári szakot is alapításakor Veszprémben a korábban Bécsy Tamás által alapított Színházstudományi Tanszék fogadta be, a tanszék szakemberei ma is részt vesznek a szak színház- és drámatörténeti, színház- és drámaelméleti tananyagának képzésében. A drámás hallgatók a színházstudományt tanuló diákokkal együtt vesznek részt előadásokon és szemináriumokon (pl. európai és magyar dráma- és színház történet, kortárs dráma és színház, előadás-elemzés, drámaelemzés-dramaturgia, kreatív írásgyakorlat, színházi menedzsment, prózai és zenés színház, tánc- és bábszínház). Tárgyaink kb. egyharmad része színház történeti, -elméleti, és kb. kétharmad része kapcsolódik a drámapedagógia ismeretköréhez. A drámapedagógiai ismeretek átadása más módon történik. Itt nincsenek előadások, sem elméleti szemináriumok, ezek helyett gyakorlatokon, aktív munkával sajátítják el diákjaink az elméleti és gyakorlati tudnivalókat. Foglalkozásaink tömbösítve, 5 vagy 10 órás egységekben zajlanak, minden esetben nagy, szabad térrel rendelkező, mozgásra alkalmas, lehetőleg parkettás, ablakos termekben. Képzésünkben több óraadó oktató vesz részt, nagyrészt gyakorló drámapedagógusok, akik pedagógusi és drámapedagógusi végzettséggel is rendelkeznek (az itt következő cikkek szerzői mellett jelenleg Bori Viktor, Geisbühl Tünde, Golden Dániel, Hantos Násfa, Kaposi József, Kaposi László, Kiss Judit Ágnes, Pálfi Erika, Perényi Balázs, Sarkadi Bence, Tóth Zsuzsanna, Török László Dafti, a Momentán Társulat színész-tanárai, továbbá a workshopokra érkező oktatók). Tantervünk a dráma- és színházismeret konkrét ismeretanyaga mellett (pl. bevezetés a dramatikus tevékenységformákba,

dráma és színház kapcsolata, drámajátéktípusok, dramatikus tevékenységek tervezése, szervezése, a drámapedagógia elmélete, a színházi nevelés formái, eszköztára, alkalmazott dramatikus tevékenységek) nagy hangsúlyt fektet a készség- és képességfejlesztésre (pl. kommunikációs gyakorlatok, dramatikus zenei gyakorlatok, vers- és mesemondás,

Törekszünk arra, hogy minél szélesebb ismereteket nyújtsunk a drámapedagógia sokszínű felhasználhatóságára és alkalmazási területeire is rávilágítva (pl. a néphagyomány dramaturgiája, műelemzés drámatechnikákkal, drámaolvasási gyakorlatok, dráma- és színházismeret a különböző tantárgyakban). A képzés részei a minden félévben szervezett workshopok, melyeken a diákok egy-egy speciális terület szakembereivel találkoznak egy-egy tréning, közös munka, beszélgetés vagy vita erejéig (pl. improvizációs színházi tréning, táncszínházi alkotómunka, színházi vizualitás, oktatáspolitikai ismeretekről szóló beszélgetések, speciális pedagógia, a különböző életkorokhoz, témákhoz, szakterületekhez kötődő foglalkozások).

mozgásos gyakorlatok, bábjátékos gyakorlatok, színjátékos és produkciós gyakorlat). Ezzel együtt tantárgyaink között megjelennek a drámás és színjátékos módszertanú tevékenységek irányítási, vezetési tudnivalóit tárgyaló, szakmódszertani kurzusok is (pl. improvizáció előkészítése és irányítása, rendezőtanári ismeretek, dramatizálási, szerkesztési gyakorlatok, gyakorlatvezetés, foglalkozás-vezetési gyakorlat, színházi nevelési tevékenységek). Törekszünk arra, hogy minél szélesebb ismereteket nyújtsunk a drámapedagógia sokszínű felhasználhatóságára és alkalmazási területeire is rávilágítva (pl. a néphagyomány dramaturgiája, műelemzés drámatechnikákkal, drámaolvasási gyakorlatok, dráma- és színházismeret a különböző tantárgyakban). A képzés részei a minden félévben szervezett workshopok, melyeken a diákok egy-egy speciális terület szakembereivel találkoznak egy-egy tréning, közös munka, beszélgetés vagy vita erejéig (pl. improvizációs színházi tréning, táncszínházi alkotómunka, színházi vizualitás, oktatáspolitikai ismeretekről szóló beszélgetések, speciális pedagógia, a különböző életkorokhoz, témákhoz, szakterületekhez kötődő foglalkozások).

A fentiekből jó látható képzésünk sokszínűsége. Ez tudatosan vállalt szándékunk, hiszen bár szakmánk számos, jellegében és

még sajátosságaiban is eltérő részterületet ölel magába, de meggyőződésünk, hogy ez a sokszínűség a drámapedagógia erőssége is egyben, és célunk, hogy képzésünkben ebből minél szélesebb palettát tudjunk megismertetni hallgatóinkkal.

Képzésünk művészet-közvetítő tanárképzés, nyolc féléves elméleti képzési formája mellé két félév gyakorlati képzés társul, melyen a tanultakat mentortanárok segítségével a mindennapi oktatási-nevelési helyzetekben is kipróbálják hallgatóink. Bár a képzés folyamán a diákok sokirányú elméleti és gyakorlati képzést kapnak – erről a beadandókban, óratervek írásakor, szigorlaton, szakdolgozat formájában, államvizsgán számot is adnak –, hagyományos értelemben ők mégsem „hallgatók”, hiszen a tanórák aktív, tevékeny részvételével zajlanak, oktatóink az elméleti ismereteket is gyakorlatba ágyazva adják át, és a gyakorlatokon mód nyílik a tervezés, a foglalkozásvezetés gyakorlására, a különféle részt vevő és irányító tevékenységek kipróbálására is. A képzés okleveles dráma- és színházismeret-tanári diplomát ad, mellyel általános és középiskolában, valamint alapfokú művészetoktatási intézményben is dolgozhatnak majd a nálunk végzett pedagógusok.

Az egyetemi élet szerves részét képezi a 2015-ben megalakult Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhely tevékenysége is, mely minden félévben egy eseményt (konferen-

ciát, könyvbemutatót, gyakorlati műhelyt, tematikus napot stb.) szervez. A kutatóműhely céljai közt szerepel internetes formában megjelentetni és az egyetem felületén elérhetővé tenni kiemelkedő drámapedagógiai témájú szakdolgozatokat is, tovább bővítve ezzel a magyarországi szakirodalmat, és megerősítve a drámapedagógia tudományos elfogadottságát. Fontos számunkra, hogy a 2016-ban létrejött az MTA Drámapedagógiai Albizottsága, mely feladatának tekinti a hazai drámapedagógia tudományos megerősítését, kutatását, támogatja ezt a kezdeményezésünket.

Az itt következő három drámapedagógiai tárgyú írás mindegyike az iskolában, illetve iskolához köthetően felhasználható tevékenységekről szól. Szerzőik pedagógusok, drámatanárok, mindegyikük a veszprémi egyetemi képzés oktatója. Schmidt Katalin Ágnes német–angol szakon végzett az ELTE-n, készülöben lévő PhD-értekezésének témája is a kortárs angol irodalom. A dráma- és színházpedagógia szakirányú továbbképzés elvégzése után csatlakozott oktatói gárdánkhoz, ahol színház- és drámatörténeti kurzusok mellett előadás-elemzést, műelemzést drámatechnikákkal és alkalmazott dramatikus tevékenységeket tanít, ez utóbbi foglalkozás során a dráma idegennyelv-oktatásban felhasználható elemeit is vizsgálják. Írásában az idegennyelv-oktatás módszertani színesítésére használt, egyben művészet-közvetítő, értelmező drámajátékokra mutat példákat. Pap Gáborral és Körömi Gáborral már régóta dolgozunk együtt, mindannyian munkatársai voltunk Gabnai Katalinnak az általa vezetett szakirányú továbbképzések oktatóiként. Pap Gábor a budapesti Vörösmarty Gimnázium ének, kreatív zene és drámatanára, a dráma tagozat vezetője. Tanárszakja mellett pedagógia végzettséggel is rendelkezik, de zeneművészként és rendezőként is tevékenykedik, a Trainingspot Társulat vezetője. Képzésünkön készség- és képességfejlesztő tárgyak mellett a dramatikus zenei gyakorlatok tanára. Írásában is a dramatikus zenei gyakorlatok általa kidolgozott módszertanába nyújt betekintést, mely az iskolai ének-zene oktatás mellett más tárgyakhoz is kapcsolható. Körömi Gábor a budapesti Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola igazgatóhelyettese, magyar-, történelem- és drámatanári végzettséggel rendelkezik, jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, doktori kutatásának témája a gyermekszínháztudomány. Képzésünkben több drámapedagógiai tárgy (bevezetés a drámapedagógiai tevékenységformákba, drámajátéktípusok, gyakorlatvezetés és foglalkozásvezetési gyakorlat) oktatója, a Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhely vezetője. Rendkívül széles drámatanári tevékenységeköréből most a szabadidős, tábori játékokba avat be bennünket.

Írásaik bár tematikailag különböznek, mégis összekapcsolja őket két közös gondolat: az egyik, hogy a közoktatásban dolgozó kollégák számára kívánnak segítséget nyújtani tevékenységük színesebbé, vonzóbbá és hatékonyabbá tételében, a másik, hogy sok konkrét, akár kipróbálható, adaptálható szakmódszertani lehetőséget, gyakorlati tevékenységeket ajánlanak az olvasóknak. Fogadják, olvassák őket szívesen, próbálják ki és használják örömmel! Aki pedig kedvet kap hozzá, hogy alaposabban is megismerkedjen a drámapedagógiával, azt szeretettel látjuk egyetemi, posztgraduális vagy szakirányú pedagógus-továbbképzésünkön.

Irodalomjegyzék

- Eck Júlia (2000): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. OSZMI, Budapest.
- Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In Illés Klára (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 91–114.
- Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, **15.** 4. sz. 110–118.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, átlomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In Illés Klára (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 24–36.
- Kaposi László (2008, szerk.): *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2012): *Új Pedagógiai Szemle*, **62.** 1–2–3. sz. 23–256.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Körömi Gábor

Tábori szabadidős játékaink

A magyar drámapedagógiai szakirodalomban sokszor említik kiindulási pontként a nagy közép-európai pedagógus, Comenius nevét. Ám a szokásos citátum („...minden, ami a nyilvánosság előtt...”) helyett hadd idézzek egy talán még fontosabb jótanács-gyűjteményt, melyet a sárospataki pedagógus a játékok alkalmazásáról ír, Schola Ludus munkájában. „Állítom, hogy ami a játékokban gyönyörűséget okoz, az először is a mozgás. (...) a másik gyönyörködtető elem az önkéntességből származik... harmadszor a társaság okozza... negyedszer a versengés... ötödször a rend... a hatodik, ami a játékokat vonzóvá teszi, megtanulásuknak az a könnyű módja, mely tisztán példákban és utánzásból, és semmi vagy csak nagyon kevés elméleti tudnivalóból áll, ami alkalmasint szüremlik csak beléjük. S végül a játék kedveli a pihenést is... a szórakozáshoz akkor kellemesebb a visszatérés, ha szüneteket iktatunk közbe” (Comenius, 1999, 103–105. o.). Nyári táborozásról, tábori hagyományokról szóló dolgozatnak ennél szebb mottója nem is lehetne.

Bevezetés

A pedagógiai szakirodalom a szabadidős tevékenységek között is csak megtűrt gyermekként tesz említést a táborozásról. Hiszen a szabadidő intenzív eltöltése ezen a területen követhető és rögzíthető a legjobban. A táborok zárt ideje és évről évre szóló hagyományai sok ezer gyermeknek határozhatják meg a gyermekkorát, fontos szerepet tölthetnek be felnőtté válásukban is. Ennek ellenére a pedagógiai folyóiratokban is meglehetősen kevés említést találni erről a területről. Talán a nyári táborokhoz kötődő ideológiai háttértartalom miatt? Vagy éppen a táborozás mint szabadidős közösségi tevékenység iskolán kívülisége, saját belső szabályrendszere tesz minden tábor egyedivé, így kevésbé mérhetővé.

Hétköznapi életünk egyik meghatározó része diákként és pedagógusként egyaránt a nyári szünet. Pedagógiai szempontból ennek legfontosabb része a táborozás. Sokféle táborozási formával találkozhatunk, tematikus vagy iskolai, elmenős vagy napközi tábor, legutóbb találkoztam a vándortáborozást újraélesztő kezdeményezéssel is. Közös bennük, hogy az együtt töltött idő intenzitása, a tábor időbeli és térbeli zártsága másféle pedagógusmagatartást, így másféle nevelési helyzeteket kínál, mint a hétköznapi, iskolai tevékenységek. Trencsényi László szerint az iskola kitüntetett szerepe az új generációk nevelésében megszűnt (Trencsényi, 2017), bár a nevelés egyik fontos helyszíne maradt, mellette nagyon sok olyan kortárs hatás erősödött meg, melyben a szabadidő eltöltése hatékonyabb, hatásosabb nevelési helyzeteket eredményez, mint a hagyományos iskola.

Az egyik ilyen alternatív terület a táborozás. A felnőtt táborozók visszaemlékezésük számos esetben bevallják, hogy az adott életszakaszban meghatározóbb élményt, emléket őriznek a megélt nyári táborozásról, mint a túlélte tanévről (Farkas, 1992). A Marczibányi Téri Művelődési Központ tematikus táboraiban vagy az általam megélt színjátszó táborokban is a résztvevők sokszor nyári táborról nyári táborig számolták az időt. A kapcsolatok, barátságok nemcsak a tábor ideje alatt, hanem utána évekig, évtizedekig megmaradnak egymás között a kortárs közösségben ugyanúgy, mint a felnőttek és a gyerekek között.

Gyerekként Kaposi László táboraiban, ifiként az elmaradhatatlan színjátszótáborok mellett saját iskolám vándortáboraiban, csoportvezető tanárként, táborvezetőként Szakall Judit művészeti táboraiban vehettem részt. Kollégáimmal szerveztünk Harry Potter-tábort, művészet-termeszt-tábort és számos tematikus napközis táborot. Mindannak, amit a táborozásról írok, elsősorban saját élményeim, tapasztalataim képezik alapját.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság nyári módszertani rendezvényén, a Spárta-Dráma 2007-es programján kollégáimmal összegyűjtöttük legkedvesebb, legjobb tábori játékaikat, ötleteinket, az akkori gyűjtés eredménye megjelent a társaság periodikájában, a Drámapedagógiai Magazinban (Körömi, 2007). Időközben megjelent Szakall Judit Táborozás című könyve, melyben összefoglalja a „marczis táborok” tapasztalatait (Szakall,

Egy jó tábor elindíthat, kinyithat, pályára állíthat tehetségeket, az együtt átélt élmények meghatározóak lehetnek valamennyi résztvevőnek nemcsak egyénileg, de a közösségi lét szempontjából is. Osztályközösségek, színjátszó csoportok erősödhetnek meg az együtt töltött időben, barátságok alakulhatnak ki, melyek egy életre vagy legalább évekre meghatározóvá váltak. Egyénileg is kaphat annyi megerősítést a tábor ideje alatt a részt vevő gyermek, hogy megerősödve, célokat találva lásson neki az új tanévnek. A tábor mint nevelési szintér sokféle helyzetet kínál.

2012). 2013-ban tehetséggondozó táborot szerveztem Lengyelben, melynek szervezési tapasztalatairól szintén írtam összefoglalót (Körömi, 2013). Az elmúlt években számos művészeti táborot, napközi táboros foglalkozást szerveztünk munkatársaimmal Csepelen, a Nagy Imre ÁMK-ban. Ezen a nyáron pedig részt vehettem a Kecskeméti Ifjúsági Otthon Fantázia Táborában, Parádon, melyről szintén jelent már meg módszertani összefoglaló (Józsa és Tegyő, 2011). Lassan összeáll a kutatható szakirodalom, a táborban használható nagy játékok leírásaival. A sokféle közösségben használható, közösségépítő szabályjátékok számos játékgyűjteményben megtalálhatók, ezért most kifejezetten azokra a játékokra, keretjátékokra igyekszem koncentrálni, melyek főképp tábori körülmények között működnek.

Egy jó tábor elindíthat, kinyithat, pályára állíthat tehetségeket, az együtt átélt élmények meghatározóak lehetnek valamennyi résztvevőnek nemcsak egyénileg, de a közösségi lét szempontjából is. Osztályközös-

ségek, színjátszó csoportok erősödhetnek meg az együtt töltött időben, barátságok alakulhatnak ki, melyek egy életre vagy legalább évekre meghatározóvá váltak. Egyénileg is kaphat annyi megerősítést a tábor ideje alatt a részt vevő gyermek, hogy megerősödve, célokat találva lásson neki az új tanévnek. A tábor mint nevelési szintér sokféle helyzetet kínál. Elsőként természetesen a hagyományos – pedagógus – diák kapcsolatot kell említenem, melyben nem csak az adott foglalkozások, hanem a reggeli ébredéstől a közös étkezésen át a takarodóig számtalan új extracurriculáris pedagógiai tartalom, nevelési helyzet található. Másodszor kell említenünk a saját közösség nevelő erejét, hiszen a 24 órás együttlétben, „összezárva” egymást is nevelik, segítik a részt vevő gyerekek. A tábor életébe való beletanulásban, az egyes szokások, játékok szabályainak átadásában, megtanításában a régi táborozók is fontos szerepet töltenek be. Így azokban a táborokban, ahol a megnőtt, „ifi” korba került fiatalok kezét nem engedik el, hanem feladatokkal látják el őket, kialakul valamiféle kortárs segítő helyzet is. A kisebb nehézségeket, a napi rutinnal kapcsolatos feladatokat, a közösség problémáit, első körben nem a „felnőttek”, hanem az „ifik” igyekeznek megoldani. Teszik ezt természetesen felnőtt jóváhagyással, felügyelettel, ugyanakkor magukat egyre komolyabb pedagógiai szerepben kipróbálva, mely a pedagóguspálya felé vezető út meghatározó állomása lehet, mint e sorok írójának életében

történt. A legfontosabb ezekben a helyzetekben számomra a mintaadás, mely az indirekt pedagógia egyik legfontosabb nevelési eszköze (*Trencsényi*, 2006).

„A közvetett (indirekt) hatásrendszer forrása (ezzel szemben) a közösség tevékenysége, az ezen belül kialakított feladatok rendszere, valamint a közösségi tevékenység keretében kibontakozó egyéb, sok esetben »tapasztalati« jellegűnek nevezett hatások, amely utóbbiakat maguk a közösség tagjai produkálják igen változatos kölcsönhatások, interakciók formájában” (*Bábosik*, 2004, 100. o.). Az indirekt nevelés különösen fontos területe a szabadidős tevékenység, ennek neveléstani hatása jelentős és bizonyított. A szabadidős tevékenységek közben a gyerekek a minta megtapasztalásával, a tevékenységek átvételével, indirekt eszközökkel sajátítják el a szabálykövetés, az együttműködés, a szolidaritás, a felelősségvállalás stb. erőit, úgy téve mindezt, hogy nem iskolai tevékenységeket végeznek, hanem „csak” játszanak (*Trencsényi*, 1992). Az indirekt neveléshez nagymértékben kötődő reformpedagógiai irányzatok és a nyári táborok kapcsolata is nyilvánvaló. Az általam ismert gyermekszínjátszó táborokban használt módszerek többet merítettek a reformpedagógiai irányzatokból, mint a hagyományos iskolai életből. Ennek egyik oka természetesen a táborok önkéntes jellege, hiszen ha nem tetszett a gyerekeknek a program, akkor a következő évben már nem jöttek el. Másrészt a tábor szervező pedagógusok nyitottsága és reformpedagógiai tájékozottsága is fontos szerepet játszott a táborok pedagógiai módszertanának kialakulásában.

Az alábbi gyűjtemény nem szabálygyűjtemény szeretne lenni, ezért a leírások sem a teljességre törekvő játékmagyarázatok. Sokkal inkább emlékeztetők, ötletezések, melyből az olvasó – jövődöbéli játékszervező – feladata, hogy megtalálja, kitalálja az ötletek felhasználásával, adaptálásával a saját játékait.

A cserkészettől a művészeti táborokig

Lord Baden-Powell, a cserkészmozgalom angliai megalapítója eredetileg a csellengőknek kínált szabályrendszert, ifjúkori szerepet, játékot, s ezzel elfoglaltságot, szabadidős tevékenységet, s tegyük hozzá, erkölcsi és ideológiai nevelést is. Az ifjúsági mozgalmak hamar felismerték, hogy az iskolaidőn túl, szabadidőben, nyári szünetben is programot kell szervezniük tagjaiknak. A cserkészlet és az utána kialakult más ifjúsági mozgalmak nyári tevékenysége számos játékgyűjtemény és tábori ajánló elkészítését ihlette. A heti rendszeres tevékenységek mellett nagyon fontos szerep jut a mozgalmi életben a nyári találkozásoknak, amikor nemcsak egy foglalkozás erejéig, hanem éjjel-nappal együtt voltak a fiatalok, s az együttélés közben elsajátították mindazokat a szabályokat és erőket, melyet otthon vagy az iskolában nem sikerült (*Bodnár*, 1989). A mozgalom Magyarországon is hamar népszerű lett, elsősorban a középiskolába járó fiatalok között.

A cserkészlet után jöttek az úttörők, miután az előbbieket működését a hatalom ellehetlenítette. A szovjet mintára átvett gyermekmozgalom része volt az iskolai ideológiai és pedagógiai nevelőmunkának, lényegében ezt egészítette ki, erősítette meg a foglalkozásokon és a táborokban. Mégis, az úttörőmozgalom sokat átvett a cserkészlet örökségéből. A hadijáték elemei, az akadályversenyek keretjátéka, az egyes tábori játékok, dalok is hasonlítottak egymásra. A táborozás mint ideológiai eszköz és praktikus ismeretátadó helyzet az úttörőknél sem maradt csak ideológiai fegyver, számos játék, átvett vagy újra kitalált hagyomány kötődött, kötődik hozzá. A hetvenes évek végén az úttörőtáborok megújításán fáradozva szerveztek tematikus művészeti táborokat Csillebércen lelkes pedagógusok és népművelők (*Trencsényi és Papp*, 1981), melyekben a művészet, a történelem és a hagyomány egybefonásával tették le a későbbi komplex művészeti programok alapjait (*Trencsényi*, 1992). Az elmúlt időszakban került hozzám az úttörőmozgalom egyik fontos kiadványa, az Úttörővezető majdnem összes bekötött évfolyama. Ebben

számos módszertani ismereteket, tábori játékokat és praktikus ismeretet gyűjtöttek össze, a májusi számok rendszeresen tábori tematikus lapszámként készítették elő a következő nyarat (pl. *Úttörővezető*, 1983, 1985). A rendszerváltás előtti évek tábori összefoglalói közt mindenképpen érdemes megemlíteni Leveleki Eszter bányi táborait (*Farkas*, 1992). Pipecland neves és névtelen polgárainak beszámolóiból kiderül, hogy a pedagógus–diák közösség mint a gyermekköztársaságot alapított egy olyan társadalomban, amire a valódi demokrácia kevésbé volt jellemző, így a gyerekek a hivatalos iskolarendszeren kívül próbálhatták ki a demokratikus társadalmat.

Nagyon fontos hangsúlyozni a tábori létezés iskolán kívüli helyzetét – még a hagyományos iskolai táboroknál is fontos különbséget tenni az iskolai idő és a tábori idő között. Nemcsak a 24 órás pedagógus–gyermek együttlét miatt, hanem az alapvetően önkéntes és szabadidős tevékenységek nagy száma miatt is. Sokszor ezek a helyzetek hatékonyabb és emlékezetesebb nevelési eredményeket produkáltak, mint a hagyományos iskolai programok. A forma, hogy egy időre vonuljunk ki a világból, hozzunk saját szabályokat, igyekezzünk azokat betartani, és úgy eltölteni az időt, hogy azt mindenki hasznosnak érezze, elképesztő mennyiségű és minőségű tábori lehetőséget hozott létre. A rendszerváltásig elsősorban mozgalmi keretek között, majd utána a fizetőképes kereslet igényeit figyelembe véve szinte minden szabadidős tevékenységben létezik nyári tábor is, az évközi elfoglaltságok zárásaként, az új tanév előkészítéseként. Sportolónál vált be az edzőtábor kifejezés, ugyanakkor egyes művészeti ágaknál, pl. a színjátszásban is, megjelenik ez a forma. Az intenzív nyári együttlét egy színjátszó közösség életében hónapokkal viheti előre a csoportot, az egész év alapjait teheti le. Próbára délelőtt, délután, este, tábor végén bemutatóval – számomra ezek az intenzív „munkatáborok” élményt, az alkotás és az önkifejezés élményét jelentették. Ehhez azonban fontos a motiváltság és az elköteleződés, hiszen ezek híján ez a forma nem működik. Jelen dolgozatban nem a szakmai felkészítő táborok módszertanáról lesz szó, inkább azokról a művészeti táborokról, melyekben szabadidős tevékenységre is van idő

Mit jelent számomra a táborozás?

A tábori pedagógiai tevékenység egyik fontos eleme a keretrendszer, melyeket a tábor ideje alatt új vagy az előző táborok hagyományaként egyhetes életünkben betartunk, a másik fontos összetevőt pedig azok a játékok jelenthetik, melyekkel ezt a keretrendszert feltöltjük és kialakítjuk. Az iskola is lehet olyan terep, ahol saját hagyományok és belső szabályok kialakításával, valamint szabályok és játékok bevezetésével a külső kényszerből belső szabálytudat lesz, és örömforrás. Mert játszani jó, nemcsak a táborban, hanem az iskolában is. Csak reménykedni tudok, hogy vagyunk még elegenden, akik ezeket a játékokat felnőttként megőrizzük, és át tudjuk adni a következő generációknak.

Táborozni annyi, mint

- játékban, játékkal pedagógiai impulzusokat adni és kapni,
- kipróbálni magam új helyzetekben,
- együtt lenni olyanokkal, akikkel csak hetente egyszer vagy még annyiszor sem találkozunk,
- kilépni a hétköznapi valóságából, és létrehozni egy közös új valóságot, melynek az ideje véges,
- rövid idő alatt közösséget hozni létre, majd formálni, és eljuttatni a közös alkotás élményéig.

Ezek után következze a táborozáshoz köthető komplex játékok felsorolása. A játékokat ezúttal ábécérendben közlöm, célom ezzel annak hangsúlyozása, hogy a gyűjteményben szereplő leírások kiegészíthetők további variánsokkal, valamint nyitott az út a további kiegészítések előtt.

Tábori nagy játékok

Az elnevezést az indokolja, hogy többségükben ezek több kisebb feladatot magukban foglaló, komplex játékok; egész napos, félnapos programok, nagy létszámmal, világos, áttekinthető szabályokkal. Akadnak köztük, melyek a tábor egész ideje alatt játszhatók, s természetesen mindegyikük szabadon alakítható a tábor adottságai, a gyerekek képességei és a pedagógusok vállalkozó kedve alapján. A kisebb, nemcsak tábori, hanem iskolai, színjátszós vagy szabadidős játékokról a felhasznált irodalomban ajánlok forrásokat (Gabnai, 1993, 2005; Kaposi, 1993, 2013; Előd, 2004; Esztergályos, 1990; Karlóczai, 1987, 2015). Az így összegyűjtött játékokat ábécérendben sorolom fel, egyes esetekben azt is feltüntetve, hol lehet még utánuk olvasni, illetve az egymásra épülő játékoknál megjelöltem a *kapcsolódási pontokat*. Remélem, haszonnal forgatja majd felnőtt és gyermek egyaránt, és ki fogja egészíteni saját játékaival a gyűjteményt.

Alternatíva – extra tevékenységek – felajánlása

Mindenki tud valamit a felnőttek közül, ami különleges, és egyáltalán nem kötődik a tábor tematikájához – van, aki az autószereléssel kapcsolatos ismereteibe avat be, akad, aki fényképezni tanítja a gyerekeket, más hangszeres tudását osztja meg, rajzolni tanít, logikai feladványokat megoldani, a lényeg az, hogy nagyjából hasonló időtartamú foglalkozások legyenek a délutáni programban. Érdemes előzetesen feliratkozni a tevékenységekre, így nem közben kell kitalálni a gyerekeknek a menetrendet.

Árverés / Pontbeváltás

A tulajdonságárverés mintájára a tábor végén az összegyűjtött *tábori pénzt* együtt, csapatban vagy külön, egyénenként fel lehet használni különböző, a felnőttek által felajánlott szolgáltatásokra vagy tábori ajándéokra. Néhány ötlet (a tábor szervezőinek kreativitására van bízva a folytatás): jósda, egyéni ágyazás, külön kiszolgálás az ebédlőben, arcfestés, három kívánság, szerenád, rabszolgavásár stb. Fontos, hogy a végén ezeket a pénzeket elköltsék, s ennek egyik legjobb módja az árverés. Szerenád az ablak alatt – ki ad többet érte?

Bátorságpróba

Általános rémisztgető próbatétel a szervezők kreativitásának megfelelően fogvacogtató vagy végigröghögős változatban. Vannak olyan játékok, melyeket lehet jól és lehet kevésbé jól játszani. Én azt a fajta bátorságpróbát, hogy feküdjünk a fűben, és fogjuk meg az arra haladók lábát stb. alapvetően nem tartom kreatív játéknak. Saját tapasztalatom alapján csak a felnőttek ijednek meg az ilyen bátorságpróbától, a gyerekek – a kábeltévék és térhatású mozifilmek után – legfeljebb csak nevetésükkel jutalmazták igyekezetünket, hogy valami rémisztő meglepetésben részesítsük őket. Közben a felnőttek igyekeznek a tényleg félős kisebbeket pátyolgatni, míg a nagyobbak – félelemből vagy rártartiságból – megpróbálják bagatellizálni a feladatokat, s közben mindenki ordít. A másik probléma, hogy a szervezőknek ki kell találniuk, hogy akik már végeztek vagy még nem kerültek sorra, mivel mulassák az időt a sötétben.

Néhány ötlet a bátorságpróbához:

1. Horror Sarok – zárt sötét vagy félsötét térben, önkéntes részvétellel egy-két elszánt felnőtt szerepben, intenzív munkával próbára teszi a résztvevőket, akik párban, vagy egyénileg vállalják a próbát, közben alternatív tábori program a többieknek.
2. A Láthatatlan kiállítás mintájára a próbatétel valóban teljes sötétségben zajlik, és így kell teljesíteni.
3. Lásd a gyűjtemény többi éjszakai feladatát (*éjszakai akadályverseny, éjszakai túra, éjszakai állat játék*).

Címek, rangok (Szakall, 2012)

A jutalmazás egyik formája lehet a címadás, vagyis valamilyen tábori kitüntetés adományozása. Ez lehet valamilyen *tábori LEG* is, de még jobb, ha a kimagasló munkát végzőket, a többiek, vagy a felnőttek javaslata alapján tábori címben részesítjük a végén – a Bánvölgyi Bán vagy Prefektus rang, vagy bármi más cím, amit nem kaphat meg akárki. Egy ilyen jutalom akár évekre megtarthat valakit a tábori közösségben.

Éjszakai akadályverseny

Ügyességi, logikai, érzékszervi feladatok megoldása a tábor területén belül vagy jól ismert és biztonságos külső helyszínen. Az állomások megtalálása ugyanúgy feladatot jelent a sötétben. Egy zseblámpával játszunk, vagy éppen zseblámpa nélkül...

Éjszakai állat játék (Szakall, 2012)

Egy-egy állomás felkeresése a feladat adott sorrendben. Ez is a forgószínpad elvére épül. A játékban ahány csapat van, annyi állomást kell felkeresniük a csapatoknak. Az állomáson helyezkednek az állathangot kiadó felnőttek. A sorrend adott (tehát kecske-ló-majom-kakas stb.), csak mindenkinek más lesz az első, így a menetlevelén máshol kezd az állatok aláírásának begyűjtését. A tábor területén belül bárhol lehet az állomás – mivel éjszakai játék, ezért érdemes kikötni, hogy mi az a terület, melyen belül folyhat a keresgélés. Az állomást úgy lehet megtalálni, hogy az állomáson lévő felnőtt/ifi az adott állat hangját adja ki. Ezt lehet más keretjátékban mindenféle más fantáziaállattal is játszani – a toalett kacásától a mandragóragyökér hangjáig. A Fantázia táborban hangszerekkel jeleztük az állatokat.

Éjszakai túra

Mindenféle feladat, éjszakai játék ellenére nekem a legnagyobb élményt ebben az évben az éjszakai túra jelentette a Mátrában, ahol a tábor két csoportban, szakavatott vezető segítségével tett egy túrát. Közben megnéztünk egy barlangot, figyeltünk erdő-mező hangjaira, elmentünk a főúton egy kis erdei útig, ahol mindenkinek lehetőleg egyesével kellett eljutni a fény felé egy ösvényen, ahol már várt minket a táborvezető. Sikerült elcsendesednünk, és az éjszakai túra tényleg az erdőről és a „zajos” csendről szólt.

Faliújság (Szakall, 2012)

A faliújságnak különösen fontos szerepe lehet a táborban – elsősorban a tájékoztatás miatt. Fontos információk kerülhetnek fel, úgymint a napirend, a tábori ének szövege, a pontszerző csapatversenyek állása, valamint a következő napi program. Halkan említjük az olvasás gyakorlásában betöltött szerepét is.

Falujáték

A játék lényege, hogy amikor már egymást jól ismerik a gyerekek, olyan feladatsort állítunk nekik össze, amit a helyi, a bennünket befogadó közösségben kell teljesíteniük. Meg kell keresniük a legidősebb embert, vagy kell szerezni egy tojást, és minél több emberrel alá kell írni. A helyi jellegzetességekből és vállalkozó szellemű helyi erőkből kiindulva mindenféle feladatot ki lehet találni. Néhány jó tanács a szervezéshez:

1. Vigyázni kell, hogy a játékban ne legyen lenéző vagy a helyieket (esetleg a gyerekeket) kellemetlen *helyzetbe* hozó feladat. Nem biztos, hogy a legextrémebb feladat a legcélravezetőbb, hiszen célunk az, hogy ismerkedjünk meg a helyi szokásokkal, hagyományokkal, élettel és emberekkel.

2. Forgalmas helyeken inkább legyen felnőtt kísérő minden csapattal, aki a feladatok megoldásában nem, de a tájékozódásban és a közlekedésben segíti a gyerekeket.

3. A jó falujáték nem sablonok alapján terveződik, hanem gondos előkészítést igényel, hogy megtaláljuk a helyi erőket, ezért is érdemes a táborozás második felére vagy éppen zárásnak tervezni.

Falusi olimpia

Olyan, mint a *tábori olimpia*, csak népi játékokkal – ez lehet eszközös (bigézés, csülkőzés, métázás) és eszköz nélküli játék is (fogójátékok, énekes népi játékok). A végén mulatság, akár táncház zárhatja a versenyt. A csapatok faluneveket, mesterségneveket választhatnak maguknak. Ez a szervezőket további játékok beépítésére sarkallhatja.

Fele-sem-igaz

Ebben a vetélkedőformában kérdéseket kap három csapat, majd három felnőtt igyekszik ezekre észszerű válaszokat adni. Minden csapat választ egy válaszadót, majd vagy hisz neki, vagy sem. Mindhárom válasz hihető, de csak egy az igaz. Pont jár a hamis és az igaz válasz felismeréséért.

Forgatag

Játékok, feladatok, kézműves asztalok egy téma köré csoportosítva. Bárhol be lehet kapcsolódni, egy feladatot többször ki lehet próbálni, a végén díjazni lehet a legtöbb pontot összegyűjtőket. Kell hozzá pontgyűjtő kártya (régén menetlevélnek hívták), lehetőleg többféle nehézségű feladat, hogy mindenkinek legyen sikerélménye. A legjobb, ha kisebb csapatokat alakítunk, s együtt vesznek részt a feladatok megoldásában. Jól lehet használni nagytábori vetélkedőnél, családi délutánon, közösségi rendezvényeken, ahol nem megoldható a zárt csapatszervezés.

Forgószínpad

Ez nem egy külön játék, hanem egy jól működő rendszer. Régen az akadályjátékok az első állomástól indultak, és az utolsónál értek véget, majd vártunk az elején az indulásra és a végén arra, hogy az utolsó csapat is beérkezzen. A forgószínpad formában mindenki egyszerre indul, egyszerre vált és egyszerre fejezi be a játékot. Ehhez fontos, hogy mindenhol azonos idejű feladat legyen, és az is lényeges, hogy annyi állomás legyen, mint ahány csapat. A játékban részt vevők egy területet járnak be. Ebben a rendszerben a feladatok nem épülhetnek egymásra.

Gyilkos a táborban

A klasszikus gyilkosos játék (*Kaposi, 1993*) tábori változatában a nap elején a játékvezető által kijelölt gyilkos, ha kettesben marad áldozatával, akkor megmutatja neki gyilkos-igazolmányát, és felkötöi rá a szalagot. A gyilkosnak lehet jelvénye is. Fontos, hogy pontosan meghatározzuk a játék kereteit – pl. a foglalkozásokon nem lehet gyilkolászni. Lásd még *kupakos gyilkosnál*.

Kaszinó

A szerencsejátékok tábori változata – lehetőleg minél több játék –, malomtól a pókerig, félkarú automatától a huszonegyig. A játékhoz szükséges zsetont vagy már korábbi játékokban megszerzett *tábori pénzükből* váltják be (pompás hely lehet a tábori pénz elköltésére is), vagy egyformán kap mindenki a játék elején. Érdemes hozzá kapcsolni egy alkalmi büfét, limonádézót, ahol a nyereséget azonnal el lehet költeni, vagy a játék végén visszaváltható minden tábori valutára.

Ki mit tud? (Most mutasd meg magad!)

Ez a forma nemcsak a televízióban vagy az iskolában lehet jó játék, hanem a táborban is. Általában a művészeti táborokban akad hangszer, eszköz mindenféle képesség bemutatására: akad, aki tornázik, aki verset mond, nagyon jó alkalom ez arra, hogy az egy szobában lakók összefogjanak, és közösen lépjenek fel valamivel. Ez tulajdonképpen a tábortűzi műsor volt régen, ahol nem elsősorban a művészi érték, hanem a szórakozás és a nevetés a cél. Jó alkalom ez arra, hogy a felnőttek is megmutatkozzanak, ezzel is bátorítva a gyerekeket a fellépésre, és megmutatván egy másik oldalukat is.

Kirándulás

Nemcsak az *éjszakai kirándulás* jó, hanem természetesen a nappali is. Az erdei kirándulás gazdag szakirodalommal rendelkezik, ezért erre nem fogok külön kitérni. A városi gyerekeknek igazából meg kell tanítanunk azt is, hogy mire kell figyelniük út közben. Nagyon jó, ha ehhez hívunk szakembert, vagy felkészülünk alaposan a környékből. A kirándulás egyben próbatétel is lehet. Tudunk-e egymás helyett a természetre, s ezzel együtt önmagunkra figyelni. A másik próbatétel a megtett kilométerekhez kapcsolódik, figyeljünk arra, hogy ki megy elől, s ki marad a végén a lemaradókkal. Csak egy jó tanács a végén: ha összevártuk egymást, akkor hagyjunk egy kis pihenőidőt az utoljára beérkezetteknek is. További hasznos ismeretekre lehet szert tenni a vándortáborozás és a túrázás vonatkozó szakirodalmában (*Bánhidi és mtsai*, 2004; *Bodnár*, 1989).

Közös főzés

Nincs jobb a szabad tűzön főzésnél, de természetesen egy felszerelt konyha is megteszi. Jobban esik a falat, ha a paprikás krumplihoz nemcsak a tüzet raktuk mi, hanem a krumplit és a kolbászt is saját magunk aprítottuk bele. Hétköznapi tevékenység, mégis hihetetlen jó tábori esemény lehet belőle, ha a felnőttek nem akarnak mindent készen a gyerekek elé tenni, hiszen erről szól az *ügyeletes csapat* intézménye is. Nem feltétlenül kell versenyt csinálni belőle, itt a motivációt a korgó gyomor jelenti.

Kupakos gyilkos

Ebben a változatban a *gyilkos a táborban* egy diszkrét helyen megmutatja a gyilkos jelvényét (ez mondjuk lehet egy kupak), és átadja a tisztséget annak, akit megölt. Magát megjelöli (kereszt a csuklón, homlokon vagy karkötő segítségével), és folytatódik a játék egészen addig, míg mindenki be nem kapcsolódik.

Lakoma

A közös evés nem csak a napirend szerinti étkezések rendjét, rítusát jelentheti. Készülhetünk egy alkalommal saját lakomával is, mely egy *közös főzés* eredménye is lehet, de néha elég egy gyümölcscsel telerakott asztal is. Terített asztalunk mellé zenét, tóosztot, ünnepséget is keríthetünk. Az a tapasztalat, hogy a gyerekek a közös lakomázás alkalmával sokszor kipróbálnak olyan zöldséget, egyebet is, melyre sem az iskola, sem szüleik, de még a nagymama sem tudta addig rávenni őket. Bármennyire közhelyesen hangzik, de a legegyszerűbb dolog is újdonságként érheti a gyerekeket – például hogy egyszerre kezdjük az étkezést, és mindenkit megvárunk az asztalbontással.

Lefekvés előtti programok

Mese- vagy történetmondás, éneklés, az esti rutin ellenőrzése. Esetleges konfliktusok, helyzetek megbeszélésére is kiválóan alkalmas idő, hogy ne fekdjünk le megbeszélés nélkül. Miután a tábor vezetőségének ezek után jön a saját egyeztető megbeszélése (álta-

lában), ezért jó, ha erre van külön szobafelelős, még jobb, ha ifi, pláne, ha egy-egy szobához ketten mennek – több lépcsőben. Minél kisebbekből áll a tábor, annál fontosabb a lámpaoltás és a pihenés – mert ettől nagyon nyugós lehet másnap gyermek és felnőtt egyaránt.

Legek táblája

A *faliújságra* hirdethetünk és gyűjthetünk LEG-eket. Mindenki valamiben különbözik a többiektől – a legszebb hangú, a legnagyobb lábú, a legtöbbet tüsszentő stb. Érdemes összegyűjteni, keresni, hogy a tábor végére mindenki legyen valamiben a leg...

Méta (Szakall, 2012)

A leírás bármelyik játékkönyvben megtalálható. Ez a játék lehet a *falusi olimpia* befejező eleme, vagy általános, minden délutáni szabadidős játék is. Labda és bot használata miatt a Varázslótáborban ez volt a kviddics.

Mobil a táborban

Jó, ez nem játék, de lehet játékot csinálni belőle, vagyis szabályt, amit betart mindenki, pedagógus, szülő és gyerek egyaránt. Ez a problémakör még kimaradt a 2007-es gyűjtésből – érthető okok miatt, ám tíz év elteltével igenis foglalkoznunk kell vele. Minden tábori levélben érdemes tisztázni a táborba hozott értékek problémáját és azok használatának szabályait. A különböző kommunikációs eszközök úgyis bekerülnek a táborba, ahogy kikoptak a nyilvános telefonkészülékek, erre szükség is van. De szabályok nélkül a foglalkozás közepén mindig megszólal a telefon, hiszen a szülő érdeklődik a gyermek holéte és a reggeli minősége felől. A Fantázia táborban erre az volt a szabály, hogy a gyerekek a tábor elején leadták a telefont a csoportvezetőnek, majd minden este egy megadott időpontban (vacsora után) kapták vissza – egy órára. Remekül működött, mindenki egyszerre foglalkozott az otthon maradt kapcsolataival, és nem a foglalkozások idejét, pláne nem az éjszakát használta ugyanerre. Így a szülő is tudta, hogy mikor keresheti a gyermekét, és a gyermek sem érezte azt, hogy állandóan informálnia kell az otthon maradottakat. Remek visszajelzés volt, amikor egy táborozó megjegyezte, hogy már nem is hiányzik neki a telefon állandó közelsége.

Mocsárjáró akadályjáték

Egy 10 × 10 méteres nagy pálya van felrajzolva a betonra, berácsozva, ezen léphetnek a csapatok, akik körbeülik a pályát. A csapatokat képviselő bábukkal lóugrásban lehet lépni. Egy-egy kiemelt mező feladatot rejt, ezekhez eljutva a csapatok kérdést kapnak, vagy feladatot oldanak meg pontokért. Stratégiai játék és csapatjáték egyszerre.

Nyomozós játék

Három csapatban játsszuk, vagy éppen az aktuális kiscsoportos szerkezetben. Lényege, hogy kiül 8-12 felnőtt, és mindegyik elkezd egy saját történetet mesélni. De a történetek közül csak egy felel meg a valóságnak, a többi kitalált. Az első mondatok meghallgatása után a csoportok kérdést tehetnek fel a „történetmondóknak”, majd szavazással, melyben mindegyik csoportnak egy szavazata van, eldöntik, hogy ki nem mond szerintük igazat, kinek hamis a története. Akit kiszavaztak, az kiesik a játékból, de a többiek folytatják tovább a mesélést az újabb fordulóban, melyet újabb kérdések és újabb kiszavazás követ. Nagyon fontos, hogy csak egy igazi történet van, akár kiesik az a szavazáson, akár nem. A végén persze minden kiderül.

Pályázatok

A táboron belül általában a szabadidőhöz lehet meghirdetni mindenféle pályázatot, a versírástól a logikai fejtörőig. A gyerekek szeretnek egyénileg is pályázni, sőt megmutatni magukat a többiek előtt. Am aki nem mer a *Ki mit tud?*-ra jelentkezni, elindulhat valami írásos feladatban is. Saját ötletű pályázatom a „Sten Malte Költői Verseny” volt.

Reggeli ébresztés és torna

Az ébresztés sarkalatos pontja a tábor életének – ilyenkor derül ki, hogy ki volt végig ébren, ki az, aki a táborozás adta szabadságban éjszakai ébrenléttel teszi próbára magát és szobatársait. Az intenzív táborozás, a jó levegő egyébként is fárasztó, így néhány nap alatt kialakul a rend, amiben az éjszaka (vagy inkább az éjszaka java része) mégiscsak alvásra és nem beszélgetésre, rendetlenkedésre használtatik. Ellenkező esetben nem tudunk másnap részt venni a programon, zombiként megyünk reggelizni, konfliktusba keveredünk egymással, a pedagógusokkal. A tábori élet fontos része a felnőttek pihenése is, mármint, hogy a szakmai munkával foglalkozók is tudjanak egy kicsit pihenni. A munkamegosztásban juthat szerep a reggeli ébresztőknek, és a reggeli tornát vezető pedagógusnak/ifi-nek is. Ez ismét lehet *tábori pénzszerző* tevékenység. A Fantázia táborban az, aki mind a hét reggelt végigtornázza, kiérdemelte a Hétpróbas *címet* a záráskor.

Reggeli közös játék

Kell, hogy a nap mindenki számára elkezdődjön, ennek legjobb formája a bemelegítő közös játék. A kiscsoportos foglalkozások előtt összegyűlnek a *szakrális téren*. A gyülekezón a teljes tábor egy közösségként vesz részt. Ez a rész alkalmas arra, hogy a közös játék mellett a táborvezetés elmondja a nap programját, az esti program eredményét, az éjszaka tanulságait és minden további praktikus és fontos információt.

Rókvadászat

A tábor területén elrejtünk jó sok rókajelet, például egy kis papírt, melyre rókát rajzoltunk, vagy hajtogattunk, vágunk. A cél, hogy adott idő alatt egyénenként vagy csapatban minél többet összegyűjtsenek a gyerekek.

Sportok

A különböző sportolási lehetőségek számbavétele után minden ágban szervezhető bajnokság. Egyéni és kiscsoportos focitól egészen a tábori olimpiáig széles a mozgásos játékok tára. Lásd még *számháború*, *tábori olimpia*, a klasszikus sportágak (foci, kosár...) mellett bármelyik tábori változata – pl. úszóverseny a vizes fűvön, kötélhúzás kötél nélkül egymásba kapaszkodva, mocsárjárás egyszerre, egyéb sorversenyek, de idetartozik a *vízi csata* és a méta is.

Számháború (*Szakall*, 2012)

Két csapat: kékek és pirosak, négyjegyű számmal a fejükön. Az egyik a zászló megszerzéséért küzd, a másik védi a zászlót, melyet látható helyen, a föld fölött kell elhelyezniük. Nem lehet földet imádni (leszorítani a fejet a földre), eget imádni (feltartani a fejet az égre), nem lehet a számot kézzel vagy bármi más eszközzel eltakarni. Kézitusának sincs helye. Akit leolvasnak, annak le kell vennie a számát, és el kell hagynia a játékkeret szó nélkül. A játék szerepcserével megismételendő! Lehet tankolni, összekapaszkodni és úgy megközelíteni a zászlóhelyet.

Színjátékos vetélkedő (*Szakall, 2012*)

Ebben az esti programban különböző szerepjátékos feladatok várnak a csapatokra. Ilyenek a paródia, a most mutasd meg játék, jelenetkészítés, gépkészítés, közös éneklés, páros versmondás stb. A játék során külön örömforrás lehet a „zsűri” produkciója vagy más értékelése.

Szakrális tér / gyülekezőhely (*Józsa és Tegyi, 2011*)

A tábor időben és térben is saját szabályokkal rendelkezik, ezért fontos meghatároznunk, közösen megegyeznünk a gyülekezés szabályaiban is. Amennyiben ez adott (pl. az épületek/sátrak által körülvett) tér, akkor is igyekezzünk egyénivé, sőt napról napra díszesebbé tenni. Egy csokor, egy napóra, egy előző napi játék maradék jelzései, vagy, ahogy a Fantázia táborban szokás: egy totemoszlop, amelyre mindennap felkerül az előző nap legfontosabb élményét jelképező jelvény.

Tábori himnusz

„Mert kell egy hely...”, ahogy a dal mondja, de a hely (*szakrális tér*) mellett kell egy dal is. Összetartó, közösségépítő dal, amit közösen tudunk énekelni. Felkerülhet a *faliújságra* is a szövege. A tábor elején talán még papírról olvasva a szövegét, a végén pedig együtt bögve minden versszakán. Lehet olyan dal, ami egy az egyben átvehető, énekelhető, s természetesen lehet írni egy könnyen énekelhető dallamra saját, tábori tematikájú szöveget.

Tábori napló – képen, rajzban, jelvényben

Fontos a tábori idő rendszerbe foglalása, ehhez két tábori formát tudok ajánlani, az egyik a tábori napló, melynek bejegyzéseit ki lehet függeszteni a faliújságra, majd készülhet belőle egy nagy könyv is. Készülhet az azték naptárak mintájára, egy nagy papírra, a tábor indulása a felrajzolt csigaház belső része, s az egyes tábori történeteket vonallal elválasztva egy-egy rekeszbe rajzolják az ezt vállalók. Emlékeztetők ezek, ikonikus ábrázolások, melyek a legfontosabb pillanatokat rögzítik (pl. amikor megijesztett minket a medve, amikor strandolni voltunk Egerben, stb.). Ahogy telik az idő, úgy jutunk egyre kijebb a csigavonalon, s lesz egyre több emlékünks. A Fantázia táborban az első napon totemoszlopot állítanak, melyre mindennap az ügyeletes csoport felfesti a nap számukra legfontosabb eseményéről az emlékező jelvényt, mely egy lefűrészelt ág szeletre. Így lesz egyre több jelvény a fán, ahogy múlik a tábori idő, napra nap.

Tábori olimpia (*Szakall, 2012*)

Egész napos program lehet, de akár egy tábort is fel lehet építeni rá. Mozgásos és szellemi vetélkedők a csapatok között. Lehet országnevet választani, megnyitni látványosan az olimpiát, különböző klasszikus és tábori *sportokban* összemérni az erőnket, és a végén ismét úgy zárni, hogy igazi olimpiai hangulat legyen.

Tábori pénz (*Szakall, 2012*)

Fabatka, gyöngy, tallér, mindenféle apróság, amit vagy valóságos pénzként kézbe adunk, vagy egy bankkártyára matricákat ragasztunk, vagy egy számítógépen vagy kartonon nyilvántartott virtuális pénzként tartjuk nyilván. Lehet kapni tábori pénzt a játékokban való részvételért, a nyerésért, feladatmegoldásért, takarításért, tulajdonképpen bármiért, amit a tábor vezetői jutalmazásra méltónak találunk. Értékközpontú világunkban éppolyan dolgokat lehet jutalmazni tábori pénzzel, ami nem biztos, hogy a külvilág számára is ugyanolyan értékes. S hogy mi legyen az igazi pénzzel? Szakall Judit táboraiban meg lehetett bízni egy-egy felnőttet, hogy segítsen a kicsiknél a pénzbeosztásban. Vagy ha nagyon szerencsések vagyunk, akkor nincs pénzköltő hely a közelben...

Tábori postafiók / levelezés

A faliújság mellett az egymás közti írásos kommunikáció feladatát látja el a tábori postafiók. Mindenkinnek saját postafiókja van, egy táblára ragasztott névvel, egyéni díszítéssel ellátott boríték, ide lehet egymásnak üzenetet küldeni. Például a *titkos testvérek* üzenhetnek a másiknak névtelenül, kedvességeket vagy éppen titkos üzenetet, bocsánatkérést is lehet küldeni a másiknak. A postafiókok állandóan üzemelnek, de volt már rá példa, hogy éjfélről reggel ötig, valamint a foglalkozások idejére korlátoznunk kellett a postafiók ellenőrzését, mert akadt, aki éjjel kettőkor gondolta, hogy most kell feltétlenül ellenőriznie a postafiókját, hátha kapott valamit.

Tábori újság/ híradó játéka

A tábor során összegyűjtött produkciók, versek, írások, a feladatmegoldások közben született munkák összeszerkesztése egy újságba: külön gyerekszerkesztőséggel. Születhet egyszerűen a *faliújságra* is, még jobb, ha ki tudjuk nyomtatni, és a tábor végén mindenki kezébe tudjuk adni. Ha már a technika került szóba, érdemes elgondolkodni a tábori híradón is, hiszen ennek szerkesztéséhez ma már elég egy mobiltelefon vagy egy fényképezőgép és egy laptop. A gyerekek érdeklődéssel nézik a napi összefoglalót rövid hírműsor keretében, s minden megmaradt írás, elkészült felvétel hasznos lehet a tábori találkozókénál, visszaemlékezéseknél, pályázati beszámolóknál.

Tábortűz

Felnőtt felügyelettel fontos tanulási terület lehet a fa összegyűjtése, a tűzrakás módja és lehetőségei, a tűz fenntartásának és eloltásának megtanulása. Ebben is érdemes elővenni a cserkész- vagy az úttörőkönyveket. A favágás szerszámai és azok biztonságos használatának megtanulása biztosan le fog kötni néhány vállalkozó szellemű fiút és lányt. A tábortűz *szakrális tér* lehet, emellett tábori bemutatókat, *Ki mit tud?*-ot lehet tartani, énekelhetünk, meghívott vendéget lehet ültetni köré. A *virrasztásnál* pedig nincs jobb hely, mint a hamvadó parázs.

Tematikus akadályverseny (Bodnár, 1989; Szakall, 2012)

Tábori keretjátékokra, akadályverseny tematikára rengeteg példát lehet találni a cserkész kézikönyveiben és elektronikus felületein. A klasszikus szerkezet: adott pályán 10 percenként indulnak a csapatok, a végén összegyűlnek, és eredményt hirdetünk. Előnye, hogy azonos feladatokat oldanak meg az állomásokon, értékeljük a kreativitást, a csapat tagjainak ismereteit az adott témában. Együttműködésüket, menetlevelüket külön díjazni lehet. Valahonnan valahová jutnak el, ezért alkalmas egy távolság megtételére is (pl. *kiránduláson*).

Hátránya, hogy időben bizony el tud csúszni, s mire az utolsó csapat is beér, addigra az elsők már végképp kiestek a játékból, és csak a játék végét várják.

Titkos testvér / Angyali üzenet / Angyalkázás

Egyezzzünk meg, hogy a játékban a tábor idején mindenkinek lesz egy titkos testvére. Aki üzenetet írhat neki, aki vigyáz, odafigyel rá. Legjobb, ha a játékgazda sorba veszi a gyerekeket, és beosztja, hogy kinek ki lesz a titkos testvére láncban. Egy szabadon álló falra mindenkinek felragasztjuk a borítékját, mint a postaládát, mint egy *üzenőfalat*. Ebbe várja titkos testvére üzeneteit, de nemcsak tőle kaphat üzenetet, ajándékot, hanem bárki másától is. A játék osztálytermi helyzetben is életképes. Fontos, hogy ne derüljön ki, hogy ki kinek a titkos testvére – nem is ez a játék célja. A sorrendet természetesen egy ember tudja, ő lesz a titokgazda, s vitás helyzetek, félreértések esetén hozzá kell fordulni. A tábor végén érdemes feloldani a titkokat. Szerencsére ennél a játéknál a sorsszerű kapcsolatterem-

tés ellenére negatív tapasztalatunk nem volt. Sok múlik természetesen a játék felvezetésén, hogy annak ellenére, hogy ez egy játék, ezt csak kellő komolysággal lehet játszani. Néha azt is el kell fogadnunk, ha a saját titkos testvérünk kevésbé aktív.

Torpedó

A klasszikus páros játék csapatváltozata. Mindenkinek van egy négyzethálós táblája, mindenki lőhet mindenkire. Egy-egy fordulóban 10 lövés lehetséges a játék gyorsítása érdekében. Kell egy felnőtt vezérkar, amely jelzi és nyilvántartja a találatokat. Időnként érdemes megszakítani a lövöldözést egy kis mozgásos játékkal. Az nyer, akinek a végén marad még hajója.

Ügyeletes csapat

Nemcsak a konyhások, karbantartók és a következő turnus táborozói miatt fontos egyes tábori munkafolyamatokkal felelősként megbízni a csoportokat, hanem azért is, mert sok gyermek itt találkozik először a beágyazás, a terítés vagy éppen a sepregetés feladatával. Itt csapatban végezve, együtt tanulják egymás segítségét, saját környezetünk rendben tartását és egymás munkájának értékelését is – például a házak közötti tisztasági versenyben.

Virrasztás – éjszakai feladatokkal

Nem olyan nagy baj, ha egy összeszokott táborban az utolsó éjszaka önkéntes virrasztást hirdetünk. Fontos azonban, hogy legyen felnőtt is a fennmaradók között. Nem feltétlenül azért, hogy állandóan a gyerekek sarkában legyen, sokkal inkább azért, hogy tudják, kihez kell fordulni, és az illető hol van, ha történetesen szükség lenne rá. A virrasztás elején készülhetünk külön játékokkal is, feladatokkal, társasjátékkal, külön vacsorával, táborkerüléssel.

Vízi csata (paint ball – táborban) (*Szakall, 2012*)

Szükséges két csapat, két különböző színű mosható festékkel töltött edény, valamint gyógyszerárban beszerezhető műanyag fecskendők a játszók létszámának megfelelően. Kellenek bírók és koordinátorok, valamint egy gyülekezőhely, ahol a kiesettek megvitatják az eseményeket.

A feladat: Az ellenfél bázisának elfoglalása vagy az ellenfél megsemmisítése. A két festékvödörhöz (bázishoz) kell visszatérni a csapat tagjainak újratöltés céljából.

Egy fehér pólóra rajzolt kör jelentette az életet, ha ezen belül megjelent az ellenfél színes foltja, akkor az illető kiesett. Vigyázat, a festékes földön kúszva is ki lehet esni a játékból. Olcsóbb változatában fürdőruhában is tudjuk játszani, az élet köre kis négyzetes lepedődarabra van rajzolva, amit nyakba akasztunk.

Összefoglaló helyett

A legfrissebb nyári élménnyel kezdem. Egy délután épp a házak felé indulok a parádi táborban, mikor szembejön két táborozó lány. Egymásra nézünk, de valahogy a köszönés elmarad. Nem is egy csoportban vagyunk, még csak két napja tart a tábor, ki tudja, kinek hogyan lehet köszönni. Megállunk. Értik, érzik a helyzetet, hűha, itt elmaradt a köszönés, ezért aztán jó hangosan köszönnék, mint az iskolában. Megállunk. Felhívom a figyelmüket arra, hogy ilyen hihetetlenül udvarias és pontos köszönést csak azok tesznek a táborban, akik valami rosszban sántikálnak. Összenevetünk. Akkor hogyan köszönjünk, hogy ne legyen feltűnő? – kérdezik. Ahogy mindenki más a táborban – válaszolom. Elmegyünk egymás mellett, és morgunk valamit az orrunk alatt. Hrrr-krrr... egyszóval semmi érthetőt. Tényleg? Tényleg. Ezt akkor most próbáljuk el! Már tíz perc is eltelt, s mi még min-

dig az észrevétlen köszönés problémáját boncolgatjuk. Nevetve búcsúzunk, mindenki megy a dolgára. A legközelebbi találkozásnál először harsányan köszönnek, majd amikor elmegyünk egymás mellett, megkapom a morgásos köszönést is – végig a tábor ideje alatt.

Ebben a játékos helyzetben egyszerre volt szó a kiskamaszok köszönési nehézségeiről, a pedagógus szerepéről a táborban, gyerek- és felnőttsszerepekről és az együttműködésről. A végül kialakult játék nem csak arról szólt, hogy miként kell feltűnés nélkül viselkednünk a táborban. Felnőtt és gyerek pedagógiai játéka – közben összenevettünk és megtanultuk, hogy egy kiskamaszt is be lehet vonni a játékba, és egy felnőtt is lehet játszótárs a legegyszerűbb helyzetekben is. Így lehetnek ezek a játékok is egyszerre jó módok és pedagógiai, nevelési helyzetek.

Végezetül egy régi élmény: ülünk valahol a Bükk aljában, egy vándortábor utolsó álmomásán, beszélgetünk, egy gimnazista (én) és a körülöttem lévő felső tagozatos kiskamaszok. Tanár szeretnék lenni én is, mondja az egyikük nevetve, de mondatán így is megütközöm. Miattad, mondja szemlesütve, mert tők jó volt itt a táborban veletek. No comment...

Irodalomjegyzék

- Bábosik István (2004): *Neveléelmélet*. Osiris, Budapest.
- Bánhidai Attila, Csóka Géza, Détárné Bikfalvi Mónika, Mályi József és Mészáros János (2004): *Vándortáborozási kézikönyv*. Mobilitás, Budapest.
- Bodnár Gábor (1989): *Cserkészkönyv I–III*. Püski Kiadó, Budapest.
- Comenius (1999): Játsszó iskola. In Kődöböcz József (szerk.): *Comenius és a magyar iskola*. Bibliotheca Comeniana, VII. Sárospatak. 73–109.
- Előd Nóra (2003, szerk.): *Add tovább!* Candy Kiadó, Veszprém.
- Esztergályos Jenő (1990): *Ezer játék*. Magánkiadás, Celldömölk.
- Farkas Endre (1992, szerk.): *Nyugodtan tegezz! Leveleki Eszter pedagógiájáról*. Grafo-press, Budapest.
- Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok: gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Gabnai Katalin (2005): *Drámajátékok: bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- Józsa Katalin és Tegyi Tibor (2011): *Fantázia drámajátsszó táborok Parádfürdőn. Napló-társnapló*. Kecskeméti Ifjúsági Otthon, Kecskemét.
- Kaposi László (1993, szerk.): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kaposi László (2013, szerk.): *Játékkönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Karlócai Mariann (2015): *Komámasszony, hol az olló?* Flaccus, Budapest.
- Körömi Gábor (2007): Tematikus vetélkedők, tábori játékok – közös ötletelés. *Drámapedagógiai Magazin*, 17. 2. sz. 23–37.
- Körömi Gábor (2013): Volt egy tábor Lengyelben... *Drámapedagógiai Magazin*, 23. 2. sz. 12–18.
- Szakall Judit (2012, szerk.): *Táborozás – Hasznos tudnivalók tábor szervezőknek. Közösségi játékok nem csak táborozóknak*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Trencsényi László és Papp György (1981, szerk.): *Kalandozások múltban és jövőben. Művészeti táborok Csillebércen 1976–1980*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.
- Trencsényi László (1991, szerk.): *Világkerék. Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéből*. OKI, Budapest.
- Trencsényi László (2006, szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Iskolán kívüli nevelés*. ELTE PPK, Budapest.
- Trencsényi László (2017): *Partnerek és/vagy vetélytársak – a nevelés intézményrendszerének új megközelítése*. Fapadoskönyv.hu, Budapest.
- Úttörővezető újság: Tematika és kerettárgy programok 1985/5, 26.
- Úttörővezető újság: Táborok (tematikus lapszám a táborozásról) 1983/4.

Pap Gábor

Az integráció egy lehetséges formája a művészetoktatásban: Dramatikus zenei gyakorlatok

Kreatív ének-zene és drámatanárként lassan negyedszázados praxissal rendelkezem hangkeltésre, illetve azok értelmezésére szolgáló improvizatív gyakorlatok tervezésében és vezetésében, melyben vezérelvem mindig az új élmények és tapasztalatok keresése, a körülöttünk lévő jelenségek értelmezése volt. A diákokkal közösen kreált, akciókkal egybekötött hangzó folyamatok sosem pusztán formai célúak, és szándékosan kerülök a „lexikalitást”, a területre vonatkozó intézményes tudást (szolfézs-zeneelmélet). A felfedezés területe a dráma (annak eredeti értelmében vett cselekvés) és a zene jelensége között félúton található. Egy olyan interdiszciplináris mezőről van szó, mely zenei és nem zenei hangok keltése közben azok valós kontextusát keresi: azt az élethelyzetet, mindennapi szituációt, mely jelentést ad a látszólag rendezetlenül sorjázó, beszédből, énekelt hangból, hangutánzásból álló, rögtönzött hangeffektusoknak. Előbb egy rövid történeti áttekintéssel szeretném kontextusba helyezni a Dramatikus zene általam kidolgozott gyakorlatát, majd vázlatosan szót ejtek a módszer főbb jellemzőiről, végül egy konkrét példával mutatom be azt – működése közben.

Expozíció: A dramatikus zene elméleti-történeti vonatkozásai¹

Nincs két művészeti ág, mely karakterében és megnyilvánulási formáiban jobban eltérne egymástól, mint a zene és a színház. A zene szinte megfoghatatlan, szubtilis közege, a maga elvont, nagyon nehezen tárgyasítható üzeneteivel, matematikus belső rendjével, még a legmesterségesebb formáiban is úgy hat, mint egy természeti törvény. Befogadásakor nehezen működik bármiféle tudati szűrő: még a legkíméltebb ítések sem dekódolhatják a zene hallgatásakor fellépő elementáris hatást azonnal, vagy ha mégis ezt teszik, akkor éppen saját élményüket negligálják, és a művészt vesztik el menthetetlenül. Ezzel szemben a színház nézője folyamatosan „fordít”: természetesen itt is érzéki élmények vezetnek a remélt katarzishoz, de ha (a zenei befogadáshoz hasonlóan) önkéntelenül kikapcsolnánk tudatunk működését, akkor a befogadás már a színházi expozíciónál elakadna: nem tudnánk, ki kicsoda, hol és mikor játszódik az előttünk játszódó történet, és lemaradnánk arról, hogy mi hajtja a szereplőket a végkifejlet felé. Csizmadia Tibor rendező megfigyelése, hogy a színháznézők az előadás első 7-8 percét mereven, kissé előredőlvé figyelik, csak ezután dőlnek hátra székeikben, vagyis nem engednek ki addig, amíg egy produkció nyitó szakaszából világossá nem lesz számukra a történés kontextusa.² A színház (de gondolhatunk filmre is) menthetetlenül ágyazódik bele abba a valóságba, amelyből tapasztalatainkat merítjük, vagyis: természeténél fogva éppen olyan mértékben *konkrét*, amennyiben a zene elvont.

Mégis, mindezek ellenére, e két művészeti ág közös „karrierje” évezredes, sőt a veszprémi Pannon Egyetem *Prózai és zenés színház* elnevezésű kurzusán azt is bizonyítani szoktam hallgatóimnak, hogy kétszer született meg egyik a másikkól: nevezetesen a színház a zenéből. Az első talán közismertebb: a görög színház kialakulása a dionüszoszi kardalokból evidens, sokat elemzett társzművészeti behatás. Ám a második jóval kevésbé közismert fejlemény, melyet Határ Győző ír le a legpontosabban, *Görgőszinpad* című könyvének bevezetőjében: „A 9. századi karoling »renaissance« alatt rügyezett ki az egyházi titokjáték első kezdeménye, s eredete alighanem zenei volt. Ekkor kapott lábra ugyanis az a szokás, hogy a gregoriánban a hozsannás-hallelujás sorvégeket fioriturákkal toldják meg, s e zenei cifrázatokat iparkodtak lejegyezni-továbbadni. Minthogy a zenei lejegyzése, a kottairás kezdetén az ütemet, illetve a metrumot nemigen tudták rögzíteni, ahhoz az ősi fortélyhoz folyamodtak, hogy memorizáló »szöveget« költöttek (...), amely prozódiajában tartalmazta azt, amit a kotta nem tartalmazott: a metrumot. E zenei lejegyzések (neumae) mindegyre bővültek a cifrázati szövegekkel (tropusokkal), különálló szöveggyűjtemények keletkeztek (troperia), s ezek egyike volt az a nevezetes »drámai mag«, amelyből a koraközépkor templomi titokjátéka kipattant” (*Határ*, 1988, 8. o.). Határ Győző itt természetesen a „Quem queritis?”-kezdetű liturgikus játék keletkezésének körülményeit beszéli el, amelytől az újkori színháztörténet köztudottan eredeztetni magát.

Ezek után a két művészeti ág fejlődése hol külön nyomvonalon halad, hol pedig újra találkozik, de a következő fontosabb kereszteződésre több mint fél évezredet várni kell. A „találkozó” a firenzei Camerata-kör elméleti alapvetései, majd Monteverdi művészete révén nyert valós művészi formát, méghozzá egy azóta is töretlen népszerűségű műfaj, az *opera* megszületésével. Érdekes módon itt mintha a színház „segítené ki” a saját szépségébe merevedő társzművészetet. Palestrina még „megmenti a polifóniát”,³ vagyis a többszólamú zenét, amikor Marcell pápa a szövegérthetőségre hivatkozva rövid időre betiltja azt, de alig fél századdal később a Bardi gróf firenzei palotájában összegyűlő Camerata kör kezdeményezése jelzi, hogy eljött az idő a változásra. A reneszánsz gyakorlatával, a hajdani *prima pratticá*val szemben, az első operaszerző, Jacopo Peri, majd Giulio Caccini és Emilio Cavallieri *seconda pratticá*ja az élő embert szeretné végre középpontba állítva látni és főként hallani, lehetőleg élete legfőbb pillanatában, a maga teljes drámaiságában. A jeles firenzeiek felvetése ugyanis arra irányul, hogy felélesszék az antik görög színházat. Mindez az ő elképzeléseik alapján a *monódia* magányos (kezdetben egyetlen hangszerrel, egy csemballóval kísért) szólamába oltva jön létre, ennek az egyetlen szólamnak azonban – természetesen a szöveg teljes érthetőségét figyelembe véve – minden lehetséges érzelmi állapot tükrözésére képesnek kell lennie. Az egyes érzelmi affektusoknak megfelelő zenei figurációk olyan világossággal kommunikálnak a korabeli hallgatóval, hogy az a hallott dallamvonalból pontosan megérthesse: a szereplő sír, netán könnyörög, vagy esetleg vidám kacagásban tör ki. Ezt a „második gyakorlatot”, ahogyan az egyedül éneklő ember vall önmagáról, Monteverdi fejleszti tökélyre úgy, hogy lényegében létrehozza azt a zenei keretet is, amelyben egy történet „zenével lesz eljátszva” – ez az *Orfeo* alcíme is, szó szerint: *dramma per musica*. Ugyanakkor a legfontosabb „szereplő” érdekes módon nem a szólóénekes, hanem az éppen ekkor létrejövő zenekar. Ahhoz ugyanis, hogy a zene „beszélni és cselekedni” tudjon, a zenei effektusoknak olyan teljesen új tárházát kell megalkotni, mely muzikális tekintetben egy új kontextust hoz létre, nem máshol, mint a befogadóban, az ő lelkének „szinpadán”. Mindez pedig nem jöhetett volna létre a zenekar nyújtotta új és komplex hangzásvilág nélkül. Ebben az új, már pusztán a hangok szintjén létrejövő szituációban önálló módon mérettetik meg aztán az énekbeszédszerűen megszólaló drámai hős, Orfeo, Euridice és a többiek.

A következő évtizedek során a zenekar teljes mértékben emancipálódik, sőt a 18. század végére a zeneszerzői üzenetek egyik legfőbb önálló médiumává válik. Egy klasszikus szimfóniában éppen az a csodálatos, hogy szavak nélkül is világos és beszédszerű re-

torikai alakzatokba képes rendezni azokat az érzelmi motívumokat, amelyeket az ember máskor egy drámai folyamat hatására szokott megélni. A zenének ez a „beszédszerűsége” egészen a klasszikus korszak végéig kitart: a kortárs hallgató még ekkor is érti, hogy egy dallam félhangonként való ereszkedése zokogást jelöl (*Harnoncourt*, 1989). A romantika aztán szétveri ezt a közmegegyezést, de a zene legnagyobb drámai alkotói gondoskodnak arról, hogy megéljük az érzelmi transzcendentálisitást (Wagner), vagy épp tovább merüljünk a lélek legmélyebb bugyraiba (Verdi, R. Strauss).

Zene és dráma összefüggéseit a történeti síkon tovább vizsgálva, lassacskán korunkig eljutva talán nem túlzás a zene folyamatos konkretizálódásáról beszélni. Ha mind ezt a hangok szemszögéből vizsgáljuk, akkor demokratizálódást kellene mondanunk. A zene évszázadokon át tartó vokális egyeduralmától a hangszeres zene térhódításán át a 20. századra fokozatosan jutunk el odáig, hogy voltaképp polgárjogot nyer a zenében a zaj. Pontosabban jellemezve a folyamatot: a zeneszerzők olyan hangeffektusokat keresnek, amelyek „valóságosabbnak” hatnak a hallgató számára, vagy épp képszerűen jelenítenek meg egy életjelenséget: az úttörő nyilván Liszt Ferenc, aki szimfonikus költeményeivel a későbbi filmnek hangzásvilágát előlegzi, de úgy, hogy a képre szinte nincs is szükség: a *Les préludes* viharjelene pusztán önmagától felidézi a jelenséget a hallgatóban. Debussy ugyanehhez a törekvéshez már vadonatúj harmóniavilágot kreál (őnála a népszerű *A tengert* vagy a *Felhők* című kompozíciót érdemes említeni). Ám akinél a hangszínek először uralkodó elemmé, zenét szervező erővé válnak, az Arnold Schönberg: az általa kifejlesztett klangfarben-technika révén a zenekari színkeveréssel eléri, hogy szinte rá sem ismerünk a zenekarban alkalmazott hagyományos hangszerekre (az *Öt zenekari darab* 3. *Farben* tételét ajánlom). A zaj felé tett következő lépést a hagyományos hangmagasságokat teljesen negligáló ütőhangszeres zene jelenti, különösen Edgar Varese, akinek *Ionisation* című műve úttörő volt ezen a téren, de később Xenakis és Reich is gyakran komponált ütőegyüttesekre. Innen pedig már egyenes az út a *konkrét zenéig*, mely „a környező világ hangjelenségeiből komponált zene, illetve ezen konkrét hangok elektroakusztikai eszközökkel történő feldolgozása, rögzítése és megszólaltatása”.

Ezen a nyomvonalon indul el, de jóval messzebb jut a 20. századi zene témánk szempontjából legfontosabb alakja, az amerikai John Cage (1912–1992). Cage legfőbb gondolata, hogy igazából minden zeneműnek, „hangfolyamatnak” a természetben megnyilvánuló legtisztább akusztikai ellentétre, a hangnak és a csendnek az ellentétére kellene alapozódnia. Ennek alapján meg kell változnia annak az eddig létező kompozíciós hagyománynak, mely pusztán a hangmagasságok viszonylatában határozta meg egy-egy mű előrehaladásának folyamatát, hiszen ez a metódus nem számolhatott a csenddel. Az új zenének Cage szerint egy olyan új *ritmusszerkezetre* kell épülnie, mely értelemszerűen magában foglalja a csendet, mint a zene egyik legfőbb alkotóelemét. A zeneszerző központi

Zene és dráma összefüggéseit a történeti síkon tovább vizsgálva, lassacskán korunkig eljutva talán nem túlzás a zene folyamatos konkretizálódásáról beszélni. Ha mind ezt a hangok szemszögéből vizsgáljuk, akkor demokratizálódást kellene mondanunk. A zene évszázadokon át tartó vokális egyeduralmától a hangszeres zene térhódításán át a 20. századra fokozatosan jutunk el odáig, hogy voltaképp polgárjogot nyer a zenében a zaj. Pontosabban jellemezve a folyamatot: a zeneszerzők olyan hangeffektusokat keresnek, amelyek „valóságosabbnak” hatnak a hallgató számára, vagy épp képszerűen jelenítenek meg egy életjelenséget...

fogalma így az *időtartam* lesz, vagyis az a *zárt idő*, amit hangok keltésével és észlelésével töltünk (Cage, 1994). Sokak által közismert, leghíresebb-hírhedtebb kompozíciójában, a 4'33"-ben egyetlen tudatos hangkeltés nem történik, a mű ennek nyomán bárhol „előadható”. Egy koncertteremben éppúgy, ahogy kint az utcán, vagy egy erdőben a hegyek között (az Amadinda együttes ez utóbbi helyszínen rögzítette az erdő „csendjét”, mely második lemezük címadó darabja lett).⁵ Számomra fontosabb a bármikor spontán kialakuló hangzasképnél az, amit ez a mű gondolatilag sugall. Előadása és hallgatása közben egyrészt kiderül, hogy soha sincsen teljes csend, a hangoknak mindig új rétegződései fedezhetők fel a figyelmünk által. Másfelől a műben megfogalmazódó alapeszme eloldja a zenét az előadóművészettől: olyan helyzetet teremt, amelyben a mű létrejötté a befogadó személyes szubjektumától, az általa átélt élménytől függ, semmi mástól...

És ez egyben az a nullpont is, amely egy új és integratív – a művészeti ágak között hárt nem feltétlenül szabó – művészetoktatás alapja lehet.

Kidolgozás: A Dramatikus zenei gyakorlatok metódusának céljai és alapelvei

A továbbiakban az általam kidolgozott és a fenti elméleti megfontolások fényében alkalmazott, *Dramatikus zenei gyakorlatoknak* nevezett módszerről szeretnék beszámolni. A módszer kialakulásakor, az ezredfordulón, vörösmartys tanítványaimmal közös keresésem iránya sokáig párhuzamosan és egymástól függetlenül haladt az általam nagyra becsült és szintén cage-i elveken nyugvó gyakorlatot tükröző Sáry László-féle Kreatív zenei gyakorlatok módszerével (Sáry, 2000). Itt most mégis azt említem, amiben eltér tőle: a Dramatikus zenei gyakorlatok legfontosabb újítása ugyanis, hogy *nem a zene, hanem a színház törvényszerűségeiből* indul ki, és az ezzel kapcsolatos ismeretekre, tapasztalatokra épít, ugyanakkor mégis, tudatosan integrál olyan akusztikus elemeket, melyek egy adott probléma vizsgálatát és megértését segítik. A dráma és a zene számára a közös alapot az időkezelés teremti meg, hiszen mindkét művészet az időben nyilvánul meg, mely egyben a természetes életünk idejétől (abszolút idő) különváló megjelenítés ideje, vagyis műalkotás-idő: egy zenemű, vagy színházi előadás *idejének tartama*. Itt láthatólag viszszafelel a Cage által meghatározott alapfogalom, de rögtön ki is tágul: a zenei idő már jelenthet *színházi időt*. Sőt, osztálytermi keretben jelentheti a *játék*, a *megjelenítés* idejét, vagyis egy olyan zárt és fiktív struktúrát, amikor mindent *máshogyan élünk meg*, és ahol *máshogyan vagyunk jelen*. A drámapedagógiai szakirodalom a fejlődépszichológiai kutatások nyomán, ennek gyökerét a kisgyermek *mintha-játékában* fedezi fel, mely saját szabályokkal rendelkezik, és amelyet a gyermek(ek) spontán határoz(nak) meg a játék folyamatában. Ezen a zárt időtartamon belül akár pillanatonként változhat a dráma kontextusa, vagyis hogy *kik, mikor és hol leszünk, kivé-mivé változunk át* a játék alatt (Bolton, 1993).

A drámapedagógia természetesen *dramatikus játékok* formájában maga is alkalmazza ezt a sémát, de úgy, hogy közben azt saját oktatási és nevelési céljaira használja fel. Annak érdekében, hogy a gyerekek dramatikus képességeiket mozgósíthassák, a tanár játékok egy adott sorozatát tárja eléjük saját meghatározott célja érdekében: a praxis folyamán általában az egyszerűbb szabályjátékok felől haladunk a komplexebb képességeket igénylő szituációs gyakorlatok felé, miközben arra törekszünk, hogy diákok behelyezkedjenek az általunk felkínált játékhelyzetbe, kontextusba. A foglalkozások szolgálhatnak közvetlen oktatási célokat, vagyis részei lehetnek az ismeretközvetítésnek, de bizonyítottan rendkívül fontos szerepet játszanak a személyiségfejlesztésben, hadd utaljak itt a két évvel ezelőtt e tárgyban lezajlott, komoly apparátust mozgató, Dr. Eck Júlia vezette TÁMOP-kutatásra, melynek legfontosabb eredményeit a *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés* című kötetben összegeztük (Illés, 2016).

Visszatérve a főtémára, zene és színház (pontosabban *dráma*) viszonyára, de immár a praxis fényében: feladatadáskor általában nem szoktuk mesterségesen „szétszálazni”, hogy milyen összetevőkből jön létre egy fiktív helyzet. Mikor azonban egy drámaórán improvizatív cselekvéseink mozgatórugóit keressük, akkor rögvést értelmet nyerne azok a kérdések, hogy egy-egy mozdulat, megszólalás, vagy éppen egy-egy hangkeltés *mit jelentett* a résztvevők, mit az esetleges külső megfigyelők számára. (Természetesen egész csoportos improvizációban is van mód arra, hogy utólag kielemezzük a megélt tapasztalatokat.) Az improvizatív helyzetek utólagos elemzése közben válik egyre fontosabbá, hogy tudatosítsuk magunkban és egymás számára is azokat a játékelemeket, amelyeket a későbbiekben is használni tudunk.

A *Dramatikus zenei gyakorlatok* során tulajdonképpen egy olyan laboratóriumi helyzetet hozunk létre, melyben szándékosan választjuk külön a játék síkjait látható (tapintható) és hallható elemekre azért, hogy a későbbiekben mesterségesen ütköztethessük őket. Így alakul ki az a kettősség, melyben egyik oldalon a hangok állnak. Olyan *hangokról* beszélünk, melyeket mi, a játék részesei, kelteni vagyunk képesek az adott pillanatban. Ezek a következők: *verbális megnyilvánulások* (természetes, szituatív közlések vagy irodalmi idézetek, versek, prózarészletek), *hangutánzás által létrehozott zajok és hangok* (például egy sziréna hangja, vagy egy macskanyávogás), *énekelte hangok* (tartott hangok, dúdolt dallamfoszlányok vagy szöveges dalok) *nem vokális módon keltett hangok* (dobogás vagy taps). A másik oldalon a világ másként érzékelhető elemeit gyűjtjük össze egy közös csoportban: *mozdulatokat, tekintetváltásokat és érintéseket*, melyeket egy közös nevezőre hozva *gesztusként* jelölünk meg. Általában az utóbbiak funkcionálnak jelként a hangadás számára (például valaki *rám mutat*, vagy *rám néz*, vagy *megérint*, amire én *hanggal reagálok*), de a gyakorlatok jelentős részében a kommunikáció kétoldalú és kölcsönös. A dramatikus zenei gyakorlatok során ennek nyomán *hangok és gesztusok közvetlen kommunikációjának* építőköveiből hozunk létre egy *új dramatikus nyelvet*, mely azonban távol áll minden előzetes és utólagos közmegegyezéstől: érvényességi keretei az adott pillanatban való észlelés minőségére vonatkoznak, de szándékosan nem rögzítjük őket állandó jelentéseként, és nem képzünk egységes rendszert belőlük.

Hogyan lehetséges ez? És milyen alapon beszélék nyelvről, ha hiányzik a közmegegyezés? – És egyáltalán: mi a tananyag? – kérdezhetné bárki, teszem hozzá, joggal! A válaszadáshoz hadd hozzak egy másik társművészeti példát: amikor egy modern táncelőadást nézünk, majd az előadást követően beszélgetünk az alkotókkal, általában azt tapasztaljuk, hogy a koreográfus intenciói szinte sosem kizárólagosak, előadásával inkább impressziókat kínál, és nem vár cserébe egyedüli helyes értelmezést. Sőt, őszinte rácsodálkozással és örömmel fogadja a sokszor teljesen laikus nézők megfigyeléseit. Évtizedek óta hallgatom élvezettel, ahogy diákjaim annyiféleképpen képesek értelmezni ugyanazt a közösen átélt pillanatot, ahányan éppen vannak. Mindeközben átélhetik azt, hogy nincs egyetlen elvárt jó megoldás, éppen ezért a saját megfigyelésük is teljességgel érvényes lehet a másiké mellett. Nézetem szerint ez olyan elementáris tapasztalat, mely talán hozzásegít az önálló gondolkodás és ítéletalkotás kialakulásához, ami sajnos még mindig nagyon komoly hiánycikk a környékünkön. Ez a tananyag.

Repríz: Egy konkrét példa – Gesztus és hang dialógusa

Írásom záró fejezetében szeretnék konkrét példát hozni arra, hogyan is zajlik a gyakorlatvezetés ebben a metódusban. De mielőtt a választott gyakorlat ismertetésébe belekezdene, fontosnak tartom még egyszer röviden összefoglalni a módszerről elmondottakat. A dramatikus zenei gyakorlatok alapvető célja, hogy a dráma *hallható elemeit* (bármilyen hangkeltés: *zaj, zörej* – főként, mint hangutánzás –, *zenei hang, dallam, ének, szó-*

vegmondás) összehangolja a *látható*, vagy más módon *érzékeltető gesztusokkal (mozdulatok, érintések, tekintetváltások)*. A gyakorlatok művelésekor *hang és gesztus közvetlen kommunikációjával*, majd pedig az itt szerzett *tapasztalatok, élmények feldolgozásával, értelmezésével* foglalkozunk.

És akkor a gyakorlatsorról: a színes és viszonylag sokelemű módszertanból azt az alapozó gyakorlatsorozatot választottam, mely önmagán kicsit túlmutatva, gazdag információval látja el a diákokat a jövőbeni munka tartalmára, a keresés irányára vonatkozóan. Sokszor érzem úgy a gyakorlatsor vezetése közben, hogy ebben a rövid, egy-két tanóra alatt végigvehető gyakorlatsorban valamilyen rejtélyes módon a nagy egész is benne foglaltatik. A gyakorlatsor címe: *GESZTUS ÉS HANG DIALÓGUSA – háromfázisú alapozó gyakorlatsor*; a továbbiakban GHD.

A gyakorlatsort a középiskola kezdő, 9. osztályos drámatagozatosaival alkalmazom, de úgy gondolom, hogy elképzelhető más korosztályokkal is. Az adaptációt ebben az esetben az alkalmazó kollégának kell elvégeznie az életkori sajátosságok és a csoport dramatikussági tapasztalatainak figyelembevételével.

A gyakorlatsor a legegyszerűbb szabályjáték formától elindulva, a kommunikációs fázison át halad a szituációs gyakorlatokig, amit én *befejezett színházi kommunikációként* értelmezek. Fontos megjegyezni, hogy ebben a metodikában a *színházi kommunikáció* nem feltételez külső közönséget: a résztvevők a gyakorlat végzését követően „nézőkké” változva kutatják, elemzik és értelmezik az *adott jelek interakcióját, különféle jelentésekké válását*. Ez a tudatosítás nézetem szerint a mi vörösmartys drámás munkánk egyik központi célját, az *értő nézővé válást* tekintve elengedhetetlen. A most következő gyakorlatok osztályozásában Gabnai Katalin (2015) és Kaposi László (1993) könyveit lehet alapul venni, az improvizáció kapcsán pedig Perényi Balázs műve (2009) számít kikerülhetetlen olvasmányoknak.

1. fázis: GHD mint szabály-játék (kb. 10 perc)

A résztvevők kört alkotnak, egyikük középre megy, rámutat valakire a körben: akire mutatott, annak valamilyen szabadon választott hangot kell létrehoznia és megtartania egészen addig a pillanatig, amíg a mutató rá irányul. Természetesen korlátozhatjuk a hangadás minőségét esetleges céljaink szerint, de én az első körben a szabály betartását hangsúlyozom:

- *addig és csakis addig adj hangot, amíg a mutató rád irányul!*

Csak abban az esetben avatkozom közbe, amikor egyes hangadási módok (tartott hangok, effektek) túlburjánzanak, és nem marad hely például a verbálisnak: azt tartom jó körnek, amiben legalább két-háromféle hangkeltés (beszéd, effektek, tartott hangok vagy dallamok) jelen vannak.

A játék ebben az első fázisban lehet koncentrációs célú: a csoport egy feszült figyelmet igénylő óra után esik be hozzánk, össze kell szedni a figyelmüket a további munkához.

Ennek érdekében a középső játékostól azt kérhetjük, hogy

- *váltson hirtelen irányt!*
- *legyen kiszámíthatatlan!*
- *kapja rajta azt, aki nem figyel!*
- *lepje meg önmagát is!*

Emellett – szintén az ő esetében – bővíthetjük a gesztusokat: *mutathat a másik kezével, esetleg az egyes ujjával, netán a lábával is, jelezhet a tekintetével, kérhet hangot a fülével, stb.* (A jeleknek ez a bővítése már a kommunikációs célok felé vezet: kiemelhetjük, hogy milyen gazdag az ember gesztikus eszköztára, hányféle irányt tudunk egyszerre jelezni a testrészeinkkel...)

2. fázis: GHD mint kommunikációs gyakorlat (kb. 15 perc)

A gyakorlatsor második fázisában a kommunikációra koncentrálunk, de úgy, hogy már beemeljük a megfigyelői szerepkört is. (Minden gyakorló drámatanár tudja, hogy a diákokat folyamatosan újabb feladatokkal kell ellátni, hogy figyelmük és érdeklődésük ne lankadjon: ha nem lépünk előre, azzal visszalépünk.) Itt tehát a résztvevőket újabb, a kommunikációra vonatkozó instrukciókkal látjuk el.

A középső játékosnak adható új instrukciók:

- *Próbáld minél több hangot egyszerre „életben tartani”!*
- *Alkoss zenei folyamatot anélkül, hogy maguk a hangok zeneibbé válnának!*

(Ez utóbbi esetben az instrukciónál fontos a külön visszacsatolás:

- *Milyen eszközöket használt az irányító, annak érdekében, hogy zenei folyamat szülessen?)*

A csoportnak eközben megfigyelési szempontokat adunk, amik az általuk kiadott, rögtönzött hangok jelentésére vonatkoznak, amire szintén visszacsatolunk:

- *Szerintetek hol voltunk, milyen helyszínen szólalhattak meg egyszerre az iménti hangok?*
- *Milyen szituációban képzelhető el az iméntihez hasonló hangzás?*

De lehetséges az is, hogy – újabb szempontot adva – a középső játékosra már, mint egy szituáció egyedül látható szereplőjére figyelünk. Ez esetben az ő gesztusaira már szituatívan, akcióként figyelünk, és a hangokkal összeolvasva közösen értelmezzük a kettőt. (Ebben az utolsó szakaszban már egyértelműen a harmadik fázis, a hang-gesztus dialógus szituációs gyakorlatként való megjelenése felé tartunk.)

3. fázis: GHD mint szituációs gyakorlat – és annak elemzése (kb. 20 perc)

A harmadik fázis sikeres megvalósítása érdekében fel kell oldanunk a gyakorlat eredeti szabályait annak érdekében, hogy eleven szituáció jöhhessen létre.

Ez úgy oldható meg a legkönnyebben, hogy a középső játékos központi szereplővé, játszó személlyé alakul át, aki már nem „mutogat”, hanem egy *előre megadott helyzet határozza meg a cselekvéseit*: például egy reggeli felkelést kell eljátszania az ébredéstől az iskolába való elindulásig.

Értelemszerűen a csoport szerepe is megváltozik: az *adott tér reális vagy szimbolikus hangjaivá lesznek*. (Formailag a kör kis megnyitásával jelezhető az ajtó helye, amin át a főszereplő távozik, és ami egyben a szituáció végét is jelzi.) Az előbbi példánál maradva: amikor az ébredő valaki előtt megáll, hogy arcot mosson, a hangadó a csap hangját, a víz folyását imitálja (reális verzió, illusztrálás), vagy éppen az aznapi mateklecke legfontosabb képleteit mantrázza ijedten, amit a központi szereplő akár le is reagálhat egy gyors meneküléssel: „na, már az vízcsapból is ez folyik” (szimbolikus verzió – ez utóbbi nyilvánvalóan túllép az illusztráción, ezért értékesebb és jelentésgazdagabb).

Itt – a fellazult szabályok okán – nagyon fontos konkrét instrukciókkal segítenünk mindkét felet:

- (központi szereplő): *Képzeld magad elé a saját otthoni helyszíneidet, és a szerint játszod el az ébredést! Ha konkrét irányokba fordulsz, az segít a többieknek...*
- (többiek): *Próbáld megfigyelni, hogy mikor szól éppen neked a felkelő gesztusa. Eszerint dönts el, hogy megszólalsz, avagy csendben maradsz!*

Tapasztalataim szerint, ha kellően színes a „hangos kör” (amihez elengedhetetlen néhány verbális megszólalás vagy érzelmi reakció), akkor részletgazdag, hosszan elemezhető improvizáció alakul ki a központi figura és az őt körülvevő hangzó, szimbolikus tér interakciójából.

A szituációk természetesen tovább bonyolíthatók formailag és tartalmilag:

- lehetséges az, hogy csak a *főszereplő beavatott*, csak ő tudja, hogy mi a megadott szituáció, ebben az esetben a teret formázó *csoporthoz* a hangadásokon túl a *szituációt is meg kell fejtenie*;
- még megadható szituációk például (mindkét esetben érkezéstől távozásig):
 - *egy fiú, közvetlenül a szakítás után a lány szobájából gyűjti össze a nála maradt saját tárgyait.*
 - *egy tolvajt vagy kémeket azzal bíznak meg, hogy lopjon egy irodából egy harmadik fél számára fontos iratokat, de közben azzal szembesül, hogy a szoba tele van róla szóló terhelő adatokkal és fényképekkel.*

Végezetül néhány fontos megjegyzés: a fenti gyakorlatsor minden eleme többszörösen kipróbált menetrenden alapul, ennek ellenére fontosnak tartom, hogy a megvalósító formálja a saját képére azt, akár tartalmilag, akár az időkeret tekintetében. A tartalmi változtatás mind a gesztusokra, mind pedig a hangok megformálására vonatkozhat. Én viszonylag nagymértékű szabadságot adok a diákoknak, és próbálom közben formálni a felfedezés közös folyamatát, de természetesen lehetséges nagyobb kötöttségekkel haladni, akár a gyakorlatok szerkezetét is átformálni a célok érdekében. Ugyanez vonatkozik az időkeretre: ha valaki a kommunikációs fázissal vagy a szituációs gyakorlattal hosszabban bíbelődne, tegye szabadon! Az egyetlen kötelezvény, hogy funkcionálisan építkezzen, és tudja, hogy milyen célokkal befolyásolja-formálja a gyakorlatsor menetét, és a gyermekek számára felkínált tanulási területet. Természetesen ez az időkeretre is érvényes: a kezdeti fázis után akár több óra is szólhat e speciális és nonverbális kommunikáció feltérképezéséről, illetve a szituációs gyakorlatokban való elmélyülésről. Ez utóbbi dramaturgiai értelemben is fontos stúdium lehet, amelyben a diákok megérthetik színházi stilizáció és szimbólumképzés folyamatát.

Kóda: A jelentésadás gesztusáról...

Végezetül még egyszer visszatérnék Cage „csendes darabjára”: a 4 perc 33 másodperc, ha van egyáltalán üzenete, akkor valami olyasmit közöl, hogy a művészetnek, vagy amivé ez a komplex jelenség a posztmodern korra vált, semmi más célja nem maradt, mint az, hogy a befogadóban felébressze a jelentésadás gesztusának igényét. Egy ideje azt figyelem, hogy egy drámaórai megjelenítés, mint történés, szinte eltörlődik ahhoz a végtelen felfedezéstömeghez képest, amit a történésben jelen lévő gimnáziumi diákok vagy egyetemi hallgatók utólag megosztanak velem. Végül is a dramatikus zene, mint minden művészeti aktus, csupán ürügy arra, hogy saját magunkon és környezetünkön elmélkedhessünk, és hogy legyen időnk az egymással való közös szemlélődésre, melyben bizonyos eszmék talán új értelmet nyernek.

Irodalomjegyzék

- Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Cage, J. (1994): *A csend*. Jelenkor, Pécs.
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- Harnoncourt, N. (1989): *A beszédyszerű zene*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Határ Győző (1988): *Görögszínpad*. Szent István Társulat, Budapest.
- Illés Klára (2016, szerk.): *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kaposi László (1993): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Pap Gábor (2006): Zenés műfajok a diákszínjátszásban. *Drámapedagógiai Magazin*, 16. 1. sz. 34–37.
- Perényi Balázs (2009): *Improvizációs gyakorlatok*. zETNA Kiadó, Zenta.
- Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor, Pécs.

Jegyzetek

¹ Írásom alcímeiben történi utalás a szonátaformára nem pusztán nyelvi játék. A nagy klasszikus formához hasonlóan önmagába vissza-visszatérő gondolati körökben próbálom megragadni praxisom elméleti és gyakorlati vonatkozásait. A főtéma állandó és az absztrakttól a konkrét felé halad: a zenei jelenségek meghatározása és integrációja abba a drámás keretbe, amiben és amivel dolgozom.

² A rendező *Rendezési gyakorlatok* óráján történt szóbeli közlését idézem.

³ http://zenelni.hu/20130620_valogatas_pongracz_zoltan_a_zene_torteneterol_szolo_cloadasaibol_4_resz

⁴ <http://www.zenci.hu/szocikk/konkret-zene>, a *Szórázkoztató Zenei Lexikon* (szerk. Hölzer Tamás, Enciklopédia Kiadó, 2003) digitális utóda.

⁵ 4'33" – Amadinda Ütőegyüttes, Hungaroton, 1989. <https://www.youtube.com/watch?v=9xesIWihXno>

⁶ A *dráma* szót itt és a következőkben eredeti görög értelmében *cselekvésként* használom, és arra a színházitól eltérő helyzetre alkalmazom, amelyben az nem feltételez külső nézőt.

Schmidt Katalin Ágnes

Képzőművészeti alkotások felhasználása az idegennyelv-oktatásban a drámapedagógia eszköztárának segítségével

2012 óta tanítok a Magyar Képzőművészeti Egyetemen angol nyelvet, nyelv-vizsgával még nem rendelkező hallgatók számára. Az ottani munkám során foglalmazódott meg bennem az igény, hogy a nyelvtanításban jól alkalmazható drámapedagógiai eszközöket olyan tartalmakhoz kössem, melyek az egyetem diákjai számára hasznosak lehetnek. Bár a kurzus célja, hogy a diákok minél közelebb kerüljenek a középfokú nyelvviszga szintjéhez, mégis nagy hangsúlyt fektetek rá, hogy az óráimon képzőművészeti alkotásokkal is foglalkozzunk, hiszen elengedhetetlen a diákok jövője szempontjából, hogy angol nyelven is képesek legyenek megnyilvánulni a szakterületükről, különösen saját munkáikról. Diákjaim igényei és a munka során szerzett tapasztalatok kapcsán kezdett mindinkább foglalkoztatni a nyelvoktatás, a drámapedagógia és a művészetek határmezsgyéje. Bár alábbi megfigyeléseim felsőoktatási keretek között tartott nyelvórán születtek, a kipróbált módszerek természetesen az idegennyelv-oktatás minden színterén (pl. közoktatás, nyelviskola) jól hasznosíthatók.

Művészet a nyelvoktatásban

A célnyelv kultúrája mindig is helyet kapott a nyelvoktatásban, még ha változó hangsúlyokkal is. A kérdés tehát nem az, van-e létjogosultsága művészeti alkotások felhasználásának a nyelvórán, sokkal inkább azt érdemes keresni, melyek azok a formák, módszerek, amelyekkel a lehető leghatékonyabban alkalmazhatók. Ezért olyan írásokkal foglalkozom, amelyek konkrét példákat is említenek, megoldási lehetőségeket kínálnak oktatásban szerzett tapasztalatok alapján. Itt három cikket említenék, amelyek különösen átgondolandó megállapításokat tartalmaznak, ám a szövegekben néhány hiányosság, illetve kihasználatlan lehetőség is előbukkan. Marian Mikaylo Ortuño (1994) néhány spanyol festmény beemeléseben a nyelvi és kulturális ismeretek fejlesztésének lehetőségét látja. Berho és Defferding (2005) spanyol és francia oktatói tapasztalataikból merítve tesznek általános javaslatokat műalkotások nyelvórai tanítása kapcsán, Thyra E. Knapp (2012) pedig német képzőművészeti és irodalmi műveket javasol felhasználni szintén kulturális ismeretek közvetítése érdekében. Írásomban nem céлом arra választ találni, hogy különböző országok nyelvoktatásában milyen módon van ez a téma jelen, hiszen ez egy sokkal átfogóbb, nem csupán tanulmányokra, hanem konkrét iskolai gyakorlatra is kiterjedő kutatómunkát igényelne. Azt azonban fontosnak tartottam, hogy különböző nyelvek felőli megközelítéseket vizsgáljak, ezért ezt a három tanulmányt emelném itt ki.

A nyelvórára többnyire kimondottan olyan céllal emelnek be a tanárok művészeti témákat, műalkotásokat, hogy a diákok megismerkedjenek a célnyelvet beszélő országok fontos alakjaival, témáival és a kultúrájuk műremekeivel. Így lehetőség nyílik a történelem, irodalom és művészet párhuzamosságainak felfedezésére (Ortuño, 1994, 503. o.), vagy az irodalmi szövegekkel való munka megkönnyítésére (Knapp, 2012, 25. o.). A művészetek kultúráközvetítő és országismereti szempontból való felhasználása fontos része a nyelvoktatásnak, mégis úgy tűnik számomra, hogy ennek a megközelítésnek a kizárólagos dominanciája vezet ahhoz, hogy a művészetekkel (legyen szó képzőművészetről, zeneművészetről, építészetről, színházról vagy irodalmi alkotásokról) való foglalkozást sokan csak egy bizonyos nyelvi szint elérése után tartják megvalósíthatónak. Ahhoz, hogy érdemben tudjunk ilyen komplex témákkal foglalkozni, valóban biztosabb nyelvtudásra és érettebb gondolkodásra van szükség, ami megnehezíti, hogy kezdő csoportokhoz is beemeljünk ilyen tartalmakat.

Érdekes módon mindhárom cikk írója kiemeli, hogy bármilyen nyelvi szinten érdemes műalkotásokkal foglalkozni, a legtöbb feladatötlet mégis olyan összetett gondolkodást és kifejezőkészséget vár el, ami kizárja a kezdő szinten való alkalmazhatóságot. Berho és Defferding annyit ír a kezdőkkel való foglalkozásokról, hogy leíró jellegű feladatokat kell adni a diákoknak (2005, 5. o.). Ortuño pedig arra a következtetésre jut, hogy kezdő szinten csak reprodukálnak a diákok („reproduce”), míg középszintű nyelvtudásnál létre is hoznak („create”) nyelvi elemeket, amit a kezdőknek szánt feladatok is tükröznek (Ortuño, 2005, 6. o.). Knapp ugyan ennél változatosabb és részletesebb leírást ad arról, milyen feladatokat gondol kezdőknek (2012, 21–23. o.), de rá is igaz, hogy semmilyen valóban kreatív feladattal nem tud szolgálni nekik, és csak magasabb szinten engedi a diákokat valóban kibontakozni.

A tartalmi célok mellett a cikkekben megjelenik annak a lehetősége, hogy a műalkotásokkal való munka kapcsán a diákok egymásról (Berho és Defferding, 2005, 272. o.) és saját magukról (Knapp, 2012, 21. o.) is többet megtudjanak, vagyis erős kooperációs és személyiségfejlesztő lehetőséget látnak a szerzők a műalkotásokhoz köthető feladatokban. Erre azonban példát, főleg kezdő szinten keveset találunk.

Fontos szempontként jelenik meg több írásban, hogy a képzőművészeti alkotások erős érzelmi reakciót váltanak ki a diákokból (Ortuño, 1994, 501. o.; Knapp, 2012, 24. o.), Knapp továbbá arra is utal, hogy művészeti témák kapcsán a diákok jobban megnyílnak, szabadabban nyilatkoznak saját életükről, gondolataikról (2012, 24. o.). Berho és Defferding kevésbé formális hangulatúnak tartják az ilyen órákat, ahol a diákok élvezik, hogy jobban megismerik egymást, és közben a célnyelvi kultúráról is tanulnak (2005, 272. o.). Ortuño pedig a nyelvórai szorongás csökkenését érzékelte, hiszen szerinte általános elgondolás, hogy képekről mindenki tud véleményt mondani (1994, 505. o.). Ez a gondolat valamilyen formában mindhárom írásban megjelenik. Arra az alapfeltevésre épül,

Pusztán kultúráközvetítő szereppel, információátadó jelleggel és leíró feladatokkal nem használjuk ki azokat a lehetőségeket, amelyeket a műalkotások nyújtanak. A drámapedagógia lehet az a módszer, ami a művekben rejlő potenciál és a feljük támasztott igények közötti rést ki tudja tölteni. Képzőművészeti alkotások és a drámapedagógia eszközeinek közös használata azért sokat ígérő, mert változatos, valamint különböző nyelvi szintekhez és csoportigényekhez könnyen idomítható feladatok születhetnek.

hogy a szövegekkel ellentétben, amiket nyelvileg dekódolni kell, a képi stimulusoknál ilyen akadály nincs, vagy eléggé elhanyagolható ahhoz, hogy feltételezhessük, minden diák már eleve képes képeket értelmezni. Ez véleményem szerint (különösen festmények esetében) egyáltalán nem magától értetődő, hiszen minden műalkotás saját nyelvvel beszél, amit tanulni kell. Knapp más helyen ki is mondja, hogy diákok és tanárok egyaránt érezhetnek némi vonakodást műalkotásokkal való találkozáskor (2012, 21. o.), de ő ezt a félelmet annak tulajdonítja, hogy nem mernek a célnyelven művészetről beszélni. Megállapítja, hogy ezek az aggodalmak léteznek, ám alaptalannak gondolja ezeket, mert ő is osztja a nézetet, miszerint a modern kor diákjai már eleve rendelkeznek azzal a képességgel, hogy mindennemű képet értelmezzenek. Meggyőződésem azonban, hogy a nyelvtanárnak nem elég bíznia abban, hogy a vizualitáshoz szokott diákok automatikusan értik a festmények nyelvét, vagyis fontos feladata van abban, hogy a művel való találkozás ne csupán információszerzés, hanem kreatív, élvezettel teli ismerkedés legyen. Ez az anyanyelvünkön is hosszú folyamat, ami (jó esetben) kisgyermekkorban kezdődik. Ehhez hasonlóan, nyelvtanórán is meg kell adni a találkozás lehetőségét már kezdő szinten is ahhoz, hogy a diákok később magabiztosan nyúljanak műalkotásokhoz a célnyelven.

Látszik, hogy mindhárom cikk fontos gondolatokat és lehetőségeket fogalmaz meg műalkotások nyelvtanórán felhasználása kapcsán, a kulturális tudás megszerzése, az emocionális bevonódás, a diák személyiségének erőteljesebb kibontakozása területén. A leírt példák alapján azonban ezek a célok nem minden esetben tudnak elég hatékonyan érvényesülni, különösen kezdő szinten. Ezt a problémát segíthet megoldani a drámapedagógia módszere.

Drámapedagógia a nyelvoktatásban

Az előző részben megfogalmazódott, de nem minden esetben megvalósított igények mind kielégíthetők a drámapedagógia módszerével. A drámapedagógia szembemegy azzal az elképzeléssel, hogy a (nyelv)tanulás pusztán intellektuális feladat lenne, tehát a diákok nem csupán értelmüket, hanem testi és érzelmi valójukat is használják a tanulási folyamat során (Even, 2008, 162. o.; Dickson, 1989, 300. o.), így mélyebben tudják megélni az idegen nyelvvel és kultúrával való találkozást (Even, 2008, 162. o.). Ez különösen fontos, hiszen az emberi kommunikáció több, mint nyelvi elemek pontos használata, így az idegen nyelv tanulásakor is fontos a gesztusokra és mimikára egyaránt figyelni (Dickson, 1989, 302. o.).

Vatai Évát, a hazai drámapedagógia eszközeit felhasználó nyelvtanítás fontos alakját idézve: a dráma „feszültségeket hoz létre, érzelmeket kavargat fel, a mindennapinál mélyebb személyes kapcsolatokat stimulál”, éppen ezért, bár a nyelvtanítás célja a hatékony nyelvtanulás, egy drámapedagógiát alkalmazó óra ennél többet tud adni (Vatai, 2008, 29. o.). Dickson szerint a dráma motiváló ereje abban rejlik, hogy teret ad a diákoknak saját személyiségükből építkezni, és ez hajtóereje lesz a nyelvi fejlődésnek (1989, 300. o.). Ez a diákközpontú, a diák személyiségét, érdeklődését és döntéshozatalra való képességét figyelembe vevő módszer elősegítheti a diák önálló tanulásra való képességét is (Even, 2008, 163. o.), és a nyelv jó esetben a véleménynyilvánítás eszközeként tud számára válni (Vatai, 2001, 31. o.).

Fontos szempont az is, hogy a drámapedagógia olyan változatos módszerek és feladatok együttese, amely minden nyelvi szinten eredményesen alkalmazható. *A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában* (1998) című írásában Vatai számos példát hoz a különböző nyelvi szinteken célzottan használható feladatokra, és a kezdők feladatai között ugyanúgy található kreatív feladatmegoldást követelő példa, mint a haladóknál. Ezt a célkitűzést nagyon fontosnak tartom a nyelvtanításban, és úgy gondolom, a művészet bármilyen ága különösen alkalmas arra, hogy a drámapedagógia módszerével karöltve tartalmas, kreatív feladatokat nyújtson a diákok számára.

Három festmény a nyelvórán

A számtalan műalkotás közül, ami kiválóan alkalmas a nyelvórai felhasználásra, három festményt hozok példának: *Van Gogh szobája Arles-ban*, Ford Madox Brown *Munka* című festménye, valamint a *Gózhajó hóviharban* J. M. W. Turnertől. Bár mindhárom választásom ismert alkotás, nem gondolom, hogy előfeltétel híres művekkel vagy művészekkel foglalkozni. A műalkotásokkal való foglalkozásnak nem az az egyetlen és legfőbb célja, hogy kanonizált művekről közöljön ismereteket, gyakran kifejezetten hasznos olyan anyaggal foglalkozni, amivel a diákok még nem találkoztak, hiszen így még jobban szabadjára engedhetik a fantáziájukat. Példáim közül különösen a Van Gogh-festménynél volt a művész ismertsége akadály néhány diák számára. Volt olyan csoportom, amelyik csak nagyon nehezen tudott elvonatkoztatni a festő életétől, és az egyik feladatnál (erről bővebben később) olyan karaktert képzeltek a festményen látható szobába, amilyennek a művészt magát gondolták. Nem a kép hangulatából, hanem korábbi tudásukból indultak ki a feladat során. Éppen ezért, ha ismert művel dolgozunk, fontos felmérni a diákok korábbi ismereteit, és annak megfelelően kiadni a feladatot.

Több okból választottam mégis ismertebb műveket. Egyrészt ez jó módja lehet a tárgyakkal közöttei kapcsolatok erősítésének, hiszen adhatunk olyan feladatokat a diákoknak, amik célzottan már meglévő tudást hívnak elő. A nyelvóra kiválságos helyzetben van ebből a szempontból, hiszen a nyelvi célok elérése érdekében gyakran hív segítséget különböző területek témái közül. Másrészt az sem elhanyagolható szempont, hogy a jelentősebb művekről könnyű jól hasznosítható anyagokat találni, amiket nyelvórán fel tudunk használni. Ez talán banális oknak tűnhet, de mégis fontos szempont. Nagyon jó példa erre Ford Madox Brown *Munka* című festménye. Egyrészt gyűjthetünk rövid szövegeket a kép részleteiről,¹ amiket mozaik módszerrel fel lehet dolgozni. A Tate Galéria honlapján² pedig egy rövid, háromperces videó is megtalálható, amiben a galéria kurátora beszél a kép fontosságáról és néhány izgalmas részletéről. Magasabb nyelvi szinten nagyon jó hallás utáni szövegértés készíthető ebből, és jó alapul szolgálhat más, kreatív feladatoknak.

A választáskor ennél is fontosabb volt számomra, hogy egymástól eltérő festményeket válasszak. Nem elsősorban korban vagy stílusban, hanem abból a szempontból, hogy milyen jellegű feladatokra alkalmasak leginkább. Bár számos feladat jól alkalmazható bármelyik képnél – és az én példáimban is vannak átfedések –, a képek egyéni jellege mégis más hangsúlyokat eredményez. A Vincent van Gogh-kép például erősebben köthető a tárgyi valósághoz, mint Turner festménye; a *Munka* pedig erősen karakter- és társadalomcentrikus szempontokhoz szolgálhat alapul. Ez azonban nem jelenti azt, hogy előre lefektetett, köbe vésett szabályok szerint kellene ezzel a három (illetve bármilyen más) festménnyel foglalkozni. Fontos megállapítani azt is, hogy nem csupán a sok szereplőt felvonultató festményekhez lehet drámás kézzel nyúlni, bármilyen alkotással lehet ilyen módszerekkel dolgozni. Az itt tárgyalt példáim ugyan olyan művek, amelyeket én magam használtam nyelvórán, de számtalan más alkotás ugyanolyan alkalmas lenne arra, hogy megközelítési módokat mutassak különböző jellegű festményekhez.

Vincent van Gogh: Van Gogh szobája Arles-ban

A festmény három változata az 1880-as évek végén készült, megkülönböztetni őket többek között az ágy fölötti képek, illetve a színek alapján lehet. A festő a következő sorokat írta testvérének a festmény kapcsán: „Minden egyedül a színeken múlik, nekik kell, leegyszerűsítve [...] nyugalmat vagy álmat sugározniuk” (*Padberg*, 2008, 82. o.). Bármelyik változat jól használható, de természetesen nagyon izgalmas feladatokat lehet adni a képek összehasonlítására is. A festmény egy üres szobabelsőt ábrázol, élénk színekkel, emberi arcot csak az ágy fölötti festményeken láthatunk (változattól függ).



Vincent van Gogh: *Van Gogh szobája Arles-ban (1. változat)*.

Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Van_Gogh_szob%C3%A1ja_Arles-ban_\(Van_Gogh_festm%C3%A9nyei\)#/media/File:Vincent_Van_Gogh_0011.jpg](https://hu.wikipedia.org/wiki/Van_Gogh_szob%C3%A1ja_Arles-ban_(Van_Gogh_festm%C3%A9nyei)#/media/File:Vincent_Van_Gogh_0011.jpg), 2017. szeptember 9-i megtekintés

Nyelvórán gyakran használunk üres szobabelsőt ábrázoló fényképeket vagy tankönyvi rajzokat különböző nyelvi elemek gyakoroltatására (például: bútorok nevei, azok elhelyezkedése egymáshoz képest, egyszerű képleíró mondatok gyakoroltatása). Felmerülhet a kérdés, vajon miért kéne a jól bevált vizuális segédanyagokat leváltani, különösen mivel a tankönyvi képek úgy vannak kiválasztva (sőt: manipulálva), hogy minél több nyelvi elemet gyakoroltassanak, míg a festmény nem törekszik erre. Nyilvánvalóan nem céлом minden tankönyvi képet festményre cserélni, hanem olyan lehetőségeket felmutatni, amelyeket adott helyzetben (nem feltétlenül minden helyzetben) változatosan fel lehet használni. Azt sem állítom, hogy ezeket a feladatokat ne lehetne bármelyik tankönyvi képpel megtenni – én magam is kipróbáltam –, de tapasztalatom szerint a műalkotás mindig jobban megmozgatja a diákok fantáziáját, hiszen a látszólag legegyszerűbb festmény sem csupán üres kompozíció, hanem üzenetek sorát tartalmazza.

Mindezek után nézzünk néhány konkrét, drámapedagógiai ihletésű példát. Kevésben tér el a hagyományos feladatmeghatározástól, mégis izgalmas játéklehetőség a bútorok és helyviszonyok gyakoroltatására, ha azt kérjük diákjainktól, hogy válasszanak maguknak egy bútort vagy tárgyat a képről, és *annak* szemszögéből mondják el, hol helyezkednek el. Fontos, hogy ezt anélkül tegyék, hogy a tárgy nevét kimondanák, hiszen a többiek feladata, hogy kitalálják, melyik tárgy szemszögéből beszélt társuk. („I’m under the window.” „Are you the table?” „No. I’m on the table.”) Egyáltalán nem gond, ha többen ugyanazt az elemet választják a képről, elég az elején elmondani, hogy ebben az esetben egy másik bútordarab viszonylatában határozzák meg magukat.

Van Gogh festménye nagyon jó alapanyag, hiszen személyt nem ábrázol, ezért nagyon nyitott különböző értelmezésekre. Ha néhány, színeket, hangulatot, érzéseket gyakoroltató feladattal előkészítjük, akkor a diákokkal közösen könnyen megalkothatunk egy karaktert, aki ebben a térben él. Nagyon kedvelt feladat nyelvi csoportjaim között a *szerep a falon* nevű játék. A tanár a táblára rajzolja egy ember körvonalát, és a diákok sorban egymás után egy-egy tulajdonsággal ruházzák fel a karaktert: először külső (ezeket a tanár a körvonalon kívülre írja), majd a következő körben belső tulajdonságokat neveznek meg (ezeket a körvonalon belülre), ami a meglévő szókincs mélyítésére és bővítésére egyaránt alkalmas feladat. Sokkal lelkesebben szólnak meg a diákok, hiszen fontos nekik, hogy a karakter olyan legyen, amilyennek ők elképzelik. Nem elhanyagolható a kooperáció sem, hiszen el kell fogadniuk egymás ötleteit, meg kell győzniük egymást, ha vitás kérdések merülnek fel (különösen a belső tulajdonságok, a karakter személyisége kapcsán szokott ez előfordulni). Értékes nyelvórai helyzet ez, hiszen ritka, különösen a csak alapfokú nyelvtudással rendelkező csoportok körében, hogy belemennek ilyen jellegű kommuni-

kációba egymás között. Nagy itt a tanár felelőssége, hogy ez ne forduljon át anyanyelven folytatott veszekedésbe, de kis irányítással jól tud működni célnyelven is az egyezkedés. Természetesen ilyenkor nem a nyelvhelyességen, hanem a kommunikáció sikerességén van a hangsúly. A cél ennél a feladatnál nem az, hogy mindent megtudjunk a karakterről, hanem az, hogy olyan alaptulajdonságokkal ruházzuk fel, amik alapján a csoport tagjai úgy érzik, eleget tudnak róla, és biztonsággal játszanak vele a későbbiek során.

Továbbgondolhatjuk az általunk létrehozott karaktert, ha a diákok ismét belebújhatnak a bűtorok és tárgyak szerepébe. Attól függően, hogy milyen nyelvi elemeket akarunk gyakoroltatni, kérhetünk a tárgyak szemszögéből olyan mondatokat, hogy szeretik-e tulajdonosukat, miért igen vagy miért nem (like, love, hate, dislike stb. kifejezések gyakoroltatása). Vagy kérhetjük, hogy (szintén szerepből) meséljék el röviden, miként kerültek ebbe a szobába (ebben az esetben a múlt időt gyakorolják). Attól függően, hogy pontosan milyen szinten alkalmazzuk a feladatot, változik a történetek komplexitása: lehet egy-egy mondatot kérni múlt idejű igealakok mélyítésének céljából, de ha már egy ideje foglalkoznak a témával, akkor ennél összetettebb kis történeteket is várhatunk múlt időben. Bármelyik utat is választjuk, minden esetben igaz, hogy a diákok maguk teremtik meg az igényt új nyelvi elemek megtanulására, hiszen a kreativitásuk, a fantáziájuk viszi őket előre, és igényt teremt arra, hogy ezt a célnyelven ki is tudják fejezni. Itt is fontos a tanár szerepe, egyrészt, hogy kielégítse ezt az igényt, másrészt, hogy ne csapjon át frusztrációba a diákok részéről, ha bizonyos dolgokat nem tudnak még olyan komplexitással kifejezni, mint az anyanyelvükön.

Innentől a közösen létrehozott karakterünket számtalan megszokott nyelvtörzsi feladathoz felhasználhatjuk: az egyszerű jelen gyakorlására használt napi rutin leírása így kreatív feladat lehet, akár egyénileg, akár kisebb csoportokban. Nem csupán sablon mondatok gyártásán van itt a hangsúly, hanem egy alkotófolyamaton, ami egyszerű nyelvi elemekkel ugyan, mégis a közös történetírás funkcióját látja el. Hasznos, ha először nem írásban kell megoldaniuk a feladatot, hanem felhasználnak néhány jól bevált játékot a drámapedagógia területéről. A diákokat kisebb csoportokra osztjuk, és azt kérjük, hogy megadott számú állóképben mutassák be a karakter egy napját: mit csinál egy átlagos napon, kikkel találkozik. A kiscsoport egymás után megmutatja az állóképeket, nem beszélnek, nem segítenek jelekkel, a többiek feladata, hogy megpróbálják kitalálni, milyen helyzeteket ábrázoltak az állóképek.

A feladatban egyszerű kijelentő mondatokkal is lehet találkozni:

„That’s his wife. He has dinner with his wife every evening.”

„No. I think it’s his best friend. They are at the pub.”

Vagy kérdések gyakoroltatására is alkalmas feladat:

„Is he at the theatre? Does he go to the theatre every day?”

„No.”

„Is he at home?”

„Yes.”

„Does he watch TV every night?”

„Yes.”

Ha a diákok már hozzá vannak szokva az ilyen jellegű feladatokhoz, és el tudják fogadni, hogy különböző változatokban képzelik el a karakter egy napját, akkor ezután a csoportok írásban kiegészítik saját állóképeiket, olyan részletekre is gondolva, amiket vagy nem tudtak, vagy nem akartak állóképben megmutatni. Előfordulhat azonban, hogy a diákok eleinte nagyon erősen ragaszkodnak ahhoz, hogy egy közös változatban állapodjon meg az egész csoport. Ebben az esetben közös munkával lehet ugyanezt a feladatot elvégezni

a táblánál. Bár így egy-egy diáknak kevesebb feladat jut, mintha kisebb csoportokban dolgoznának, viszont a közös döntéshozatalnak fontos eleme itt is a vita, az alku, egymás meggyőzése, a másik véleményének elfogadása. Látszólag távol kerültünk már a kiindulópontként használt festménytől, de valójában az mindig jelen van, hiszen a diákok automatikusan a karakter legfontosabb tereként kezelik. Az állóképek egy része ebben a térben helyezkedik el, akár megjelenik ez fizikai valójában kisebb jelzésekkel, akár nem.

Szintén nagyon jó feladat lehet a napi rutin kapcsán, ha a karakter reggelével foglalkozunk: Vajon mi mindent csinál felébredés után addig a pontig, amíg kilép az ajtón? Érdekessége ennek a gyakorlatnak, hogy mozdulatokkal meséljük el közösen a történetet. A tanár indít, bemutat egy mozdulatot (például nyújtózkodik, jelezve, hogy épp felébredt), a soron következő diák megismétli ezt a mozdulatot, majd hozzácsatol egy következőt (például megdörzsöli a szemét). A következő ember mindkét mozdulatot megismétli, majd egy harmadikkal folytatja (például felül az ágyban). Így folyamatosan, egymást figyelve épül a történet. Megtehetjük, hogy a mozdulathoz rögtön mondatot is csatolunk, például amikor a karakter felébred, közben az a mondat hangzik el, hogy: „I wake up at 7am” vagy „He wakes up at 7am”. Ha olyan csoporttal dolgozunk, amelyik nehezen szóval meg, és könnyen leblokkolhat, módosíthatjuk a feladatot úgy, hogy a diák mutatja a mozdulatot, a többiek figyelik, majd mondják a mondatot, így egy diákon kisebb a nyomás. Azt is megtehetjük, hogy a játék öröme után közösen gondolunk vissza a lépésekre, és fogalmazzuk meg őket angolul. Látszik, milyen jól módosítható ugyanaz a feladat a csoport igényeinek megfelelően, és különösen fontos, hogy nem a tanár az, aki előírja, milyen kifejezéseket tanul meg a csoport. Játék közben a diákokban születik meg az igény, hogy bizonyos dolgokat ki tudjanak fejezni az adott nyelven. Különösen jó, ha a diákok eléggé felszabadultan vesznek részt az órán, és néhány humoros elemet is bevisznek a feladatba (például: a kutyája éjszaka megrágt a cipőjét, vagy nincs áram, nem tud kávé főzni, stb.). Így kezd a történet, a közösen megalkotott karakter és a diákok nyelvhez való viszonya élni.

Családot is elképzelhetünk a figurának, szintén közösen, hiszen a családtagok, családi viszonyok leírása fontos része a nyelvtanulásnak. Nagyon jó feladat erre a *szerepháló*, amivel például irodalmi művek szereplőinek viszonyrendszerét lehet jól érzékelhető módon ábrázolni. Itt annyi a különbség, hogy nem egy közösen olvasott mű szereplőinek a viszonyát próbáljuk ábrázolni, hanem mi magunk alkotjuk meg a szereplőket közösen. Kiválasztunk egy diákot, aki a közös karakterünket jeleníti meg, beállítjuk középpontként, és egyenként rakunk föl mellé más karaktereket, közös megállapodással. Ha egyszerűen a családi kapcsolatokat akarjuk vázolni, akkor hívhatjuk ezt fényképnek a családi albumból. Ha a családtagok egymáshoz fűződő viszonyát is ábrázolni akarjuk, akkor szerephálót csinálunk (ebben az esetben a karakterek nem úgy helyezkednek el, mint egy valós családi fényképen, hanem egymáshoz való viszonyukat jelzi arkifejezésük, testtartásuk, közelségük egymáshoz). Mindegyik figurának adhatunk nevet, munkát, tulajdonságokat, hobbikat, attól függ, mit akarunk mélyíteni vagy ismételni. Akár tankönyvi feladatokhoz is visszatérhetünk ezután, mégis hatalmas a különbség, hiszen a diákok maguk alkották ezeket a figurákat, így jobban kötődnek hozzájuk, és az esetleg kevésbé érdekfeszítő tankönyvi gyakorlófeladatok is élettel telítődnek.

A felsorolt feladatokat akár egy nagyobb lélegzetvételű ismétlés során egy-két tanóra leforgása alatt is le lehet játszani. Azonban jól működhetnek szétnyújtva hosszabb időre, esetleg szárazabb feladatok mellé, másfajta gyakorlásként, amikor épp az adott nyelvtani elemmel foglalkozik a csoport. Adhatunk a karakternek élettörténetet a múlt időt gyakoroltatva, döntéshelyzetbe kerülhet, hogy tanácsokkal láthassuk el, ránézhetünk időskori énjére, aki arról elmélkedik, mit csinált volna másképp fiatalabb korában. Hogy meddig fűzzük tovább a történetet, csak attól függ, meddig terjed a diákok lelkesedése. Volt olyan csoportom, amelyik egy alkalom után elengedte a karaktert, úgy érezték, már min-

dent tudnak róla, nem kötődtek hozzá. De egy másik csoportnál olyan vicces, szerethető figura született a festmény kapcsán, hogy a diákok maguk is sokat emlegették a későbbi órákon. Így én magam is kapcsolhattam az ő történetéhez feladatokat. Sokat jelentett, hogy az a figura a csoporté volt, ők maguk alkották, magukénak érezték, így könnyebb volt új feladatokra motiválni őket, ha ez a karakter része volt a feladatnak, és továbbgondolhatták az ő történetét.

Ford Madox Brown: Munka

Ford Madox Brown a 19. században élt, preraffaelita festő, a viktoriánus kor fontos alakja, festményének jelentősége a kor és a társadalom ábrázolása. Ha megnézzük a képet, nagyon különböző figurákat látunk: fiatal, életerős munkást, árva gyermekeket, a háttérben gazdag férfit és nőt lóháton, még a képen található négy kutya is különböző társadalmi rétegeket jelképez. Erős a kontraszt az előbb tárgyalt képhez képest. Van Gogh művénél is karakter-alkotással foglalkoztunk, de azt a figurát tárgyai, szobája által határoztuk meg. Itt számos adott karakterrel dolgozunk: külső jegyeik alapján (arc kifejezés, testtartás, öltözet) értelmezzük őket.

Kezdő szinten is nagyon jól alkalmazható a kép a külső megjelenés és a ruhadarabok megtanítására, hiszen változatos, társadalmi pozíciójukat és élethelyzetüket tükröző öltözeteket viselnek a személyek, így sokkal több lehetőség rejlik benne, mint bármilyen tankönyvi illusztrációban. A festmény rögtön nyilvánvalóvá teszi, hogy egy ruhadarab nem önmagában létezik, hanem annak jellege, állapota társadalmi státuszra utal. Kezdő szinten elég ezeket felvillantani. A ruhadarabokat lehet rögtön mellékelni a társaságában tanítani, amik jellemzik őket (szép/tiszta/új/régi/szakadt/piszkos ruha). Később, akár nyelvvizsgára készülve, ezeknek a jellegzetességeknek a társadalmi aspektusait is részletesen lehet tárgyalni: akár mai viszonylatokra rávetítve, akár az angol kulturális ismeretek felé tágitva, a viktoriánus kor jellegzetességeiről beszélve. Köthető irodalmi művekhez is, például Dickenstől vett egy-egy rövid szövegrészlethez. Ez a példa jól mutatja, hogy egy-egy műalkotást mennyire változatosan, különböző szinteken fel lehet használni, csak a megfelelő hangsúlyt, feladatokat kell megtalálni hozzá.

Képzőművészeti alkotások állóképként való megjelenítésében sok lehetőség rejlik, és ez a festmény különösen alkalmas erre. Sok szereplőt ábrázol a kép, így még egy nagyobb csoportnál is mindenki talál magának karaktert, akit megjeleníthet, ráadásul minden karakter mozgásban van, más-más dolgot csinál, így nagyon alkalmas angol nyelven



Ford Madox Brown: Munka.

Forrás: http://cms.sulinet.hu/get/d/40b780af-5158-43f8-27b4-c144ff374e45/1/8/b/Normal/11_16_2_2_b.jpg,

2017. szeptember 9-i megtekintés

a folyamatos jelen gyakoroltatására. Különösen fontos, hogy mindegyik karakternek láthatóan megvan a saját személyisége, története, éppen ezért erre a feladatra jobban használható ez a festmény, mint egy olyan, amelyen a karakterek nagyon hasonló szituációban, tömegként vannak ábrázolva. A diákok először időt kapnak, hogy részletesen megnézzék a képet, és tanulmányozzák az alakokat, majd egyenként beállítják a karaktereket, figyelve a testtartásra, arc kifejezésre, attitűdre. A tanár körbejár, megérinti egy diák vállát, aki a figura szemszögéből elmondja, mit gondol, mit érez éppen. Egyszerű feladatnak tűnhet ez, mégis sok minden történik egyszerre. A diák értelmez, műalkotást elemez, mindezt idegen nyelven fejezi ki, saját szókészletének megfelelően. Az sem elhanyagolható, hogy mindezt szerepből teszi. Bár a feladat látszólag egyszerű, nem vár el színészi kvalitásokat sem, a diák mégis fontos dolgot tesz: beleképze magát egy karakter bőrébe, az ő testi gesztusainak, mimikájának, képen való elhelyezkedésének tükrében von le következtetéseket a karakter belső világáról. Éppen ezért akármilyen nyelvi szinten rendkívül jól alkalmazható. Minél szabadosabban tudja magát kifejezni a diák, annál komplexebb nyelvi megoldásokat is lehet várni, de a feladat szépsége, hogy kezdő szinten sem triviális a feladat. Érzelmi, intellektuális és kreatív szempontból ugyanolyan komplex folyamatok zajlanak le kezdő és haladó szinten. Éppen ezért, azok számára sem banális, kihívásoktól mentes feladat, akik anyanyelvükön már összetettebb megfogalmazáshoz szoktak (pl. egyetemisták vagy felnőttek), de kezdő nyelvtudásuk miatt, bonyolultabb gondolataikat célnyelven kifejezni még nem tudják.

Gyakori nyelvórai feladat, hogy egy szövegnek címet kell adni, és nyelvvizsgán is előfordul, hogy szöveghez ki kell választani a megfelelő címet. Adja magát, hogy a festménynél is éljünk ezzel a bevett módszerrel. A címadás fontos értelmező feladat, a megoldásokat az határozza meg, hogy valaki a kép milyen elemét helyezi előtérbe, bizonyos dolgokat hogyan fordít le a maga számára. A tanárnak is sokat elárulhat, hogy a diákok milyen ötletekkel állnak elő, hiszen ez megmutatja, milyen súlypontokat, témákat, problémákat látnak meg a képen. Így a tanár ennek megfelelően módosíthatja, ha kell, a további feladatokat, hogy azok a diákokat foglalkoztató problémákhoz kötődjenek. Fontos a diákok felé jelezni, hogy nem cél az eredeti címet megtalálni, hanem a gondolkodás, az értelmezés az érték. A közös gondolkodás után a tanár elárulhatja a festő által adott címet, de semmiképp sem úgy, mintha az lenne a „helyes” megoldás. Sőt, érdemes lehet összevetni, milyen más hatásokat kelt a kép különböző címekkel.

A kép eredeti címére alapozva el lehet indulni a munka világának irányába. A csoport szintjétől függően lehet beszélni különböző foglalkozások elnevezéséről, vagy hogy kinek milyen munka tetszene a legjobban az ábrázoltak közül (fizikai munka, szellemi munka, mások segítése, gyereknevelés stb. – érdemes előbb tágabb kategóriákra lefordítani a képen megjelenő helyzeteket). Haladó szinten pedig olyan fontos témákról eshet szó, mint a különböző foglalkozásokkal járó státusz, a munka megbecsültsége. A festő nagyon karakteres figurákkal népesítette be a képet, így bármilyen szintű feladatot is adunk, érdemes belőlük kiindulni. Itt is nagyon jól használható a már korábban említett feladat, amikor egy-egy karakter egy napját mutatják be a csoportok állóképekben. De ugyanez a forma használható a karakterek élettörténetének megjelenítésére is, itt párokban vagy kisebb csoportokban dolgoznak a diákok, néhány kiválasztott figurával. A karakter életének legfontosabb állomásait mutatják meg a csoportok, a többiek pedig múlt idejű alakok használatával értelmezik a képeket. Ekkor válik fontossá, hogy különböző társadalmi rétegekhez tartozó karakterekkel dolgozzunk, hiszen így nagyon eltérő életutakat kapunk a diákoktól, ami jó vitaindító feladatként szolgálhat. Számtalan kreatív feladat kapcsolódhat még ide, ami a pontos feladatmeghatározástól függően sokféle igeidő gyakoroltatására alkalmas lehet: megírhatják a csoportok a karakterük életének legszebb emlékét naplóbejegyzésként, de az arra nyitott és felkészített diákcsoportoknál el is játszhatják azt, rövid improvizált jelenetekben.

Szintén nagyon érdekes kérdés lehet, hogy milyen jövőképet tudnak a diákok elképzelni a karaktereknek. Visszatérhet a korábban használt módszer, hogy a képet megjelenítik, és a tanár érintésére minden diák a saját karakterének szerepéből mond néhány gondolatot arról, hol látja magát pár év múlva, milyen vágyai, álmai vannak, ezek vajon teljesülnek-e. Szokás ilyen feladatot adni nyelvórán, és (talán nem tudatosan, de) elvárjuk a diákoktól, hogy nagyon személyes dolgokat áruljanak el magukról. Míg szerepből megszólalva elkerülhetők ezek a kikényszerített vallomások. Haladó szinten szintén nagyon jó vitaindító lehet ez a feladat, felvezetheti többek között azt a kérdést, hogy a társadalmi státusz mennyiben határozza meg előre, hogy hova juthat egy ember, mennyire valószínű, hogy az álmai valóra válhatnak. Társadalmi kérdések iránti érzékenyítés szempontjából tehát nagyon jó választás ez a festmény.

J. M. W. Turner: Gőzhajó hóviharban

Turner az egyik legismertebb és legkedveltebb angol festő, így kézenfekvő angol nyelvórán vele foglalkozni. Nehéz csak egy festményt választani tőle, hiszen lélegzetelállító művei sok lehetőséget nyújtanak a nyelvtanításban. Ezzel a képpel azért érdemes dolgozni, mert jellegzetesen különbözik az előző két festménytől. Színek és formák dinamikus kavalkádjából tűnik elő egy gőzhajó elmosódott formája. Bár Vincent van Gogh és Ford Madox Brown két festményének stílusa és ábrázolt témája nagyban eltér egymástól, eddig mégis egyszerűen kivehető tárgyakkal és személyekkel találkozunk a művekben. Turner alkotása első látásra nem ilyen. Az eredeti angol alcím szerint: „Steam-boat off a Harbour’s Mouth making Signals in shallow Water, and going by the Lead. The Author was in this Storm on the night the Ariel left Harwich” (a festő nagyon pontosan kijelöli az ábrázolt körülményeket: a vihart, a gőzöst a kikötő bejáratánál, sőt kiemeli, hogy saját maga is átélte ezt a pillanatot). Turner nem véletlenül adhatott ilyen pontos leírást az alcímbe, ezzel jelezve, hogy valós természeti jelenségek ábrázolására törekedett (Wilton, 2006, 208. o.). Korának egyik kritikusja azonban azt a gúnyos megjegyzést tette, hogy lehetetlenség a képből kivenni, hol a hajó és hol kezdődik a part. Jó vitatéma lehet ez a megállapítás: a diákok állást foglalhatnak, érvelhetnek mellette vagy ellene. Felkínálhatjuk nekik azt is, hogy képzeljék el, milyen vélemények fogalmazódhattak meg a galériában megfordulók fejében – ismét szerepből nyilatkoznak a diákok mint Turner korának kiállítás-látogatói, haladó szinten pedig különösen jó feladat lehet, ha kritikus szerepben próbálhatják ki magukat. Megadhatjuk az írás alaphangvételét (rajongó, értetlen, irritált stb.), vagy kis szerepkártyákkal is segíthetjük őket (éles nyelvű, de igazságos kritikus, vagy mindenben csak rosszat látó, másokat leszólni akaró, vagy jóindulatú kritikus, aki még a neki nem tetsző dolgokat is ízlésbeli különbségnek tudja be stb.), de gyakorlatl, sok ötlettel előhozakodó csoportnál ez a segítség el is hagyható.

Erdemes a festményt cím nélkül a diákoknak megmutatni, és megfigyelni, ők mit látnak, milyen színeket, formákat fedeznek fel először, milyen hangulatot áraszt számukra a kép. Ezt a hangulatot nagyon érzékletesen lehet megteremteni *hangjátékkal*. Csoportokban dolgozva, a diákok keresnek olyan tárgyakat, amikkel zörejeket adhatnak ki, így teremtik meg a vihar érzetét. Együtt „megrendezik” a zörejek sorrendjét, ritmusát, erejét,



J. M. W. Turner: Gőzhajó hóviharban.

Forrás: <http://cms.sulinet.hu/get/d/e1009415-6b00-1700-3788-6127661746f/1/10/b/collection/large/largeimage.jpg>, 2017. szeptember 9-i megtekintés

hogy minél pontosabban elő tudják hívni a kép által teremtett érzetet. A kiscsoport úgy mutatja be a kész hangjátékot, hogy a többiek csukott szemmel hallgatják, majd megpróbálják megfogalmazni, milyen érzés volt, esetleg megpróbálják kitalálni, milyen eszközökkel kelthették társaik a hangokat.

Ezen a festményen nincsenek kivethető karakterek, akiknek a szerepébe bújva életre kelthetnénk a képet. A festmény világába azonban így is beléphetünk, ha a teremben mi magunk megteremtjük a hóviharba került hajót. Ehhez nincs szükségünk másra, mint a diákok együttműködésére: azt kérjük tőlük, képzeljék magukat a hajón tartózkodó személyek helyébe. Mindenki valahogy helyezkedjen el a térben annak megfelelően, hogy ő kicsoda (kapitány, aki próbálja biztonságban célba juttatni a hajót, aggódó utasok, nyugodt matróz, aki már sok ilyet látott stb.). Nem beszélük meg előre, hogy ki kicsoda, az a feladatuk, hogy figyeljenek egymásra, ne legyen három kapitány, ne álljon ötfele a hajó orra. Ha elsőre nem sikerül, annál jobb, hiszen egymást utasítva tudják „kijavítani” a képet. Ha a felszólító módot már tanulták, csodásan elő lehet hozni ismétlésre, de nem bukik meg a feladat akkor sem, ha nincs még meg ez a tudásuk. Miután elkészült az állókép, megfigyeljük egymást, megfejtjük, ki kicsoda, és mit csinál (valaki sír, valaki roszsul van, valaki nyugtat másokat, segíteni próbál stb.). Angol nyelvórán a folyamatos jelen gyakorlására ez a feladat is jól alkalmas. Ha a folyamatos múltat akarjuk gyakoroltatni, ezután megnézhetjük azt a pillanatot, amikor a vihar lecsapott rájuk: Mit csináltak épp ezek az emberek, amikor elkezdődött a vihar? Egy nyugodtabb képet fogunk valószínűleg kapni, a diákok pedig ismét megfigyelik, hogy ki mit csinált épp abban a pillanatban („You were reading when the storm hit”).

Továbbindulhatunk azzal a kérdéssel, vajon mi történik a hajó utasaival: megmenekülnek-e és hogyan? Felvethetjük azt is, hogy milyen hétköznapi, nem veszélyes helyzetekben fognak el minket hasonló érzések, mint amit az utasok érezhettek (felelés előtt stb.), és ezeket hogyan lehet kezelni. A vihar témája pedig különösen hálás, ezért érdemes lehetőséget adni a diákoknak, hogy keressenek más, általuk kedvelt műveket ebben a témában. Akár más műfajokat is engedhetünk itt: irodalmi szövegeket, ha akarjuk, akár filmeket, zeneműveket. A behozott műveket kiállítás formájában felállítjuk a teremben, és a diákok bemutatják őket. Ez a feladatforma nagyon jól működik olyan helyzetekben is, amikor erre fogékony diákoktól saját alkotásokat kérünk a vihar témakörében. Hagyhatjuk ezt a feladatot minden megkötés nélkül, de megadhatjuk, hogy valamilyen szabadon választott rövid irodalmi szövegrészlet köré rendeződjön a mű (akár kollázs módján, akár egy verssor szavai keveredhetnek a megfestett hullámokkal a viharos tengeren – a diákok kreativitásának semmi sem szab határt).

Összefoglalás

A művészet nyelvórai felhasználásának módjaira való útkeresés mindig is fontos kérdésként kísérté az egymást követő nyelvpedagógiai módszereket. Ám pusztán kultúraközvetítő szereppel, információátadó jelleggel és leíró feladatokkal nem használjuk ki azokat a lehetőségeket, amelyeket a műalkotások nyújtanak. A drámapedagógia lehet az a módszer, ami a művekben rejlő potenciál és a feljük támasztott igények közötti rést ki tudja tölteni. Diákközpontú szemlélete, a diák személyiségét középpontba állító felfogása találkozik azokkal a lehetőségekkel, amiket a művészeti alkotások kínálnak kommunikatív, kreatív, tartalmas feladatok kialakításához. Képzőművészeti alkotások és a drámapedagógia eszközeinek közös használata azért sokat ígérő, mert változatos, valamint különböző nyelvi szintekhez és csoportigényekhez könnyen idomítható feladatok születhetnek. Ez nagyban hozzájárulhat a sikeres nyelvtanuláshoz. Mégis érdemes Vatai Éva gondolataival zárni: „nem szabad többet képzelnünk a [drámapedagógiáról], mint ami: *egy téma kap-*

csán konkrét helyzetbe való ilyen vagy olyan mélységű bevonódást elősegítő, a drámai munkaformák segítségével történő közélet, amely a másik szempontjának játékon belüli meg tapasztalására ad lehetőséget. Emocionálisan segíti a kommunikációt, a gondolatok és érzelmek megfogalmazását” (2008, 30. o.). A drámapedagógia tehát nem csodagyógyszer minden bajra, sem egyedül üdvözítő út, hanem tudatosan, célzottan használva kiváló lehetőség bizonyos létező igények kielégítésére.

Irodalomjegyzék

- Berho, D. és Defferding, V. (2005): Communication, Culture, and Curiosity: Using Target-Culture and Student-Generated Art in the Second Language Classroom. *Faculty Publications – Department of World Languages, Sociology & Cultural Studies*, 10. 2017. szeptember 9-i megtekintés, http://digitalcommons.georgefox.edu/lang_fac/10
- Dickson, P. S. (1989): Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom. *The French Review*, 63. 2. sz. 300–311. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/394762>
- Even, S. (2008): Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 41. 2. sz. 161–170. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/20480022>
- Knapp, T. E. (2012): Picturing German: Teaching Language and Literature through Visual Art. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 45. 1. sz. 20–27. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/unteteacgerm.45.1.20>
- Ortuño, M. M. (1994): Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings. *Hispania*, 77. 3. sz. 500–511. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/344984>
- Padberg, M. (2008): *Párizs. Művészeti Kalauz*. Vince Kiadó, Budapest.
- Vatai Éva (1998): A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában. *Drámapedagógia Magazin*, 3. 3. sz. 1–8. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <https://www.drama.hu/node/29>
- Vatai Éva (2001): Drámaórák idegen nyelven. *Drámapedagógia Magazin*, 6. 1. sz. 31–34. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <https://www.drama.hu/node/29>
- Vatai Éva (2008): Dráma és nyelvtanítás. *Drámapedagógia Magazin*, 18. 2. sz. 29–31. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <https://www.drama.hu/node/29>
- Walton, A. (2006): *Turner in his Time*. Thames & Hudson, London.

Jegyzetek

¹ <https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/victorian-art-architecture/pre-raphaelites/a/ford-madox-brown-work>, 2017. szeptember 9-i megtekintés.

² <http://www.tate.org.uk/context-comment/video/pre-raphaelites-curators-choice-ford-madox-browns-work>, 2017. szeptember 9-i megtekintés.

Beszámoló a XVI. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

*Bálint Anita – Károlyi Anna – Kósa Boglárka –
Szűcs Boglárka – Hódi Ágnes – Gál Anikó*

A konferenciáról: történeti kitekintés

Tizenhatodik alkalommal került megrendezésre (2016. november 17-től november 19-ig) az Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) Szegeden, a Szent-Györgyi Albert Agórában, „A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése” címmel. Mint ahogyan az elnevezés is utal rá, a konferencia az interdiszciplinaritás jegyében, a neveléstudomány által vizsgált kérdések, komplex pedagógiai jelenségek több különböző tudományág (például az informatika, kognitív tudományok, közgazdaság-tudomány) nézőpontjából kerültek vizsgálatra, szélesebb perspektívát biztosítva ezzel összetett kutatási kérdések megválaszolására.

Az első Országos Neveléstudományi Konferenciát 2001 októberében rendezték meg a Magyar Tudományos Akadémia Székházában, melynek „célja a tágan értelmezett neveléstudomány és határterületei keretében elért tudományos eredmények bemutatása, széles körű szakmai megismertetése, megvitatása” (MTA Pedagógiai Bizottság: Az ONK szervezésének alapelvei), valamint a magyar tudományos közösség szakmai kommunikációjának magasabb színvonalra emelése volt. A további tervek között szerepelt egy olyan fórum létrehozása, amely lehetőséget biztosít arra, hogy a magyar kutatók ne csak külföldön, hanem hazai szinten is érvényesülhessenek, valamint hogy a tudományos vizsgálatokba egy szélesebb szakmai közösség is betekintést nyerhessen (Schüttler, 2005). Bár az ONK szervezésének alapelve szerint a konferenciára minden év őszén Budapesten, az MTA székházában kerül sor, az esemény 2009 óta vidéki helyszíneken is megrendezésre került (1. ábra).



1. ábra. Az ONK helyszínei 2001 és 2016 között időrendben: 2001–2008, Budapest; 2009, Veszprém; 2010–2012, Budapest; 2013, Eger; 2014, Debrecen; 2015, Budapest; 2016, Szeged.

A következőkben Schüttler Tamás (2005) Csapó Benővel az ONK szerepéről készített interjújára támaszkodva adunk vázlatos történeti kitekintést. A Magyar Pedagógiai Bizottság Kárpáti Andreát, az MTA doktorát, az ELTE Természettudományi Kar, Természettudományi Kommunikáció UNESCO Multimédiaipedagógia Központ egyetemi tanárát; Kozma Tamást, a Debreceni Egyetem tanárát, a CHERD, a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ alapító elnökét, az MTA Neveléstudományi Bizottság Tagját; valamint Csapó Benőt, a Szegedi Tudományegyetem egyetemi tanárát, az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az Oktatásméleti Kutatócsoport vezetőjét kérte fel az első három konferencia elnöki teendőinek ellátására. A konferencia alakulásakor az egyik meghatározó szereplő Csapó Benő volt, akinek elmondása szerint „az igény szinte a »levegőben volt«, tehát régóta érlelődött már a gondolat egy konferencia létrehozására. Volt is néhány kezdeményezés különböző felolvasóülések, rövidebb tematikus találkozók formájában.” Mindhárom alapító elnök hosszú ideig tartózkodott és dolgozott külföldön, ennek volt köszönhető, hogy egyformán vélekedtek a konferencia megrendezésének relevanciájáról. „Végül az ezredforduló körüli értékelő, önértékelő beszélgetések hozták újra felszínre, hogy a pedagógiai kutatás szervezeti keretei közül hiányzik még egy évenkénti tudományos találkozó.” (Schüttler, 2005, 58. o.) Tudományos körökben, napjainkban is egyetértés mutatkozik abban, hogy a konferencia szükséges, azonban a finanszírozása évről évre kétséges, bizonytalan (Csapó, 2008). Az okok Csapó 2008-ban tett, de ma is érvényes megállapításában kereshetők: „Ma a közoktatás fejlődésének megalapozására hivatott neveléstudományok helyzete, összehasonlítva a korábbi lehetőségekkel, más tudományterületekkel és ugyanennek a diszciplinának a más országokban megfigyelhető helyzetével, egyaránt problémás. Nincsenek a finanszírozására elkülönített kutatási forrásai, empirikus vizsgálatokra specializálódott egyetemi kutatócsoportjai, és nagyon kevés a képzett kutató. A kutatási eredmények elterjesztésének lehetőségei beszűkültek, igényes szakmai folyóiratokat fenyeget a megszűnés veszélye” (Csapó, 2008, 219. o.).

A XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia

Az első hét ONK elnökeiből álló Elnöki Testület a soron következő, 2016-os konferencia elnöki tisztségének betöltésére Zsolnai Anikót kérte fel, aki a Szegedi Tudományegyetem Nevelésmélet Tanszék tanára, az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport vezetője, valamint a Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetőinek egyike.

A jelentkezők által benyújtott szakmai anyagokat a tudományos programbizottság vak bírálati rendszerrel három különböző munkaformába sorolta: tematikus előadás, szimpózium és poszter. A konferencia három napja alatt összesen 387 előadás hangzott el, amelybe a három plenáris előadás is beletartozott. A regisztrált 447 kutató 175 szimpóziumon és 178 tematikus szekción vehetett részt, 31 posztert tekinthetett meg, valamint öt műhelymunkába nyerhetett betekintést. Az elmúlt években megrendezett 15 konferenciáról ilyen jellegű összegző adatok sporadikusan állnak rendelkezésre, így a trendek meghatározása további kutatás tárgyát képezheti.

Hódi Ágnes és Tóth Edit (2012) munkája alapján kigyűjtöttük és tartalomelemzés módszerével elemeztük a konferencia szakmai anyagainak címeit. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése című absztraktkötetben (Zsolnai és Kasik, 2016) előforduló címetek, illetve az azokban szereplő szavak előfordulásának gyakoriságát a Tagcrowd (<http://tagcrowd.com/>) weboldal segítségével analizáltuk. A leggyakrabban előforduló szavakból arra következtethetünk, hogy a *tanulás* (52), a *nevelés* (33), a *felsőoktatás* (28), illetve az *iskola* (26), és a *fejlődés* (23), valamint az *oktatás*, *kompetencia* (22-22) és a *pedagógia* (20) területek tartoznak a hazai pedagógiai kutatás élvonalába. Ezenfelül

szép számban képviseltették magukat az *attitűd* (17), *szakmai, tanár és munkaerő-piac* (14-14-14), *IKT és inklúzió* (13-13), *integráció és szakképzés* (12-12) központi kulcsszavak is. Ennél kevesebben vizsgálták a *romákról* (11) és *cigányságról* (5), továbbá a *tanulók-ról* és a *természettudományról* (11-11) szóló területeket. 2016-ban a legkevésbé népszerű területek között a *gondolkodás* (6), a *gyógypedagógia* (5), *gyermekvédelem* (3), illetve a *gyermekszegénység* (1) szerepelt.

Az absztraktkötet (*Zsolnai és Kasik*, 2016) alapján azt is megvizsgáltuk, hogy a konferencián szereplő előadók milyen intézmények képviselőitében jelentek meg. A konferencián részt vevő 447 kutató 55 különböző intézményhez köthető. Az előadók többsége a Szegedi Tudományegyetemről (19,68%) és az Eötvös Loránd Tudományegyetemről (19,46%) érkezett. Őket a Debreceni Egyetem (17,67%), a Pécsi Tudományegyetem (8,27%), valamint az Eszterházy Károly Egyetem (5,81%) kutatói követik. De említést érdemel az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (3,35%) és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (2,46%) is. Végül, de nem utolsósorban az Óbudai Egyetem (2,23%) adatait állítanánk előtérbe, mivel ez a nyolc közintézet adta a konferencia résztvevőinek közel 80%-át. Mindezen statisztikai adatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a különböző kutatóegyetemek képviselőitében részt vevő előadók e területen is aktívak és törekednek a tudományos színvonalának megőrzésére.

Plenáris előadások

Az előadások közül elsőként a plenáris előadásokat összegezzük, melyeken neves, vezető kutatók mutatták be vizsgálataikat. Hazánkat Csépe Valéria, a kognitív pszichológia kutatója képviselte. A konferencián publikált kutatása az agy, a tanulás és a technológia kapcsolatának összefüggéseiről számolt be, valamint az ezek által indukált változásokról. A külföldi előadók egyike Carmel Cefai volt, aki a rezilienciáról, azaz annak a dinamikus folyamatnak a kutatásáról beszélt, amely során „jelentős nehézségek ellenére bizonyos területeken kedvező fejlődési kimenet tapasztalható” (*Tóth, Fejes, Patai és Csapó*, 2016, 340. o.). A másik meghívott külföldi előadó, Terezinha Nunes a matematikaoktatásban rejlő lehetőségekről beszélt. Utóbbi két előadás angol nyelven folyt.

Elsőként Carmel Cefai, a Máltai Egyetem kutatója mutatta be a rezilienciát célzó iskolai kontextusban alkalmazható programjának alapelveit, elképzeléseit, amelyben jelentős szerepet kap az oktatás szociális nézőpontból való megközelítése. Cefai hangsúlyozta, amellett hogy a gyermekek fejlődésével járó kockázatokat csökkentjük, segítenünk kell nekik abban is, hogy jól boldoguljanak, és a megfelelő környezetben növekedjenek az iskolában, azáltal hogy biztosítjuk az ehhez szükséges eszközök meglétét. Fontos, hogy felépítsük a kirekesztettség, a bántalmazás, az erőszak, a diszkrimináció ellen, illetve védelmezzük a könnyen sebezhető és kitaszított gyermekeket, mindezt úgy, hogy erősségeikre építünk. Azonosítanunk kell azokat a tényezőket, amelyek elősegítik ezen gyermekeknek egészséges életkörülményeik elérését, biztosítják a fejlődésüket, iskolai sikereket hoznak, valamint fejlesztik a szociális és érzelmi kompetenciájukat. A prezentáció egy olyan, iskolák számára kidolgozott reziliencia programot mutatott be, amely az iskolai kötöttségek feloldására, rugalmasabbá tételére törekszik.

Terezinha Nunes, az Oxfordi Egyetem professzora, „Mi áll a világ a matematika által való leképezése mögött?” című előadásában kiemelte, hogy a matematika eszköz a körülöttünk lévő világ megértéséhez, és így mindenki számára elérhetőnek kellene lennie. Professzor Nunes értelmezésében a világ matematikai eszközökkel való modellezésének gondolkodási egységei a mennyiségek, relációk és számok. A gyermekek modellezési képességének fejlődése pedig attól függ, hogy mennyire értik meg ezeket az egységeket, illetve hogy mennyire tudnak különböző szimbolikus reprezentációkat használni.

Ezen elemzések heurisztikus értéke az előadásban úgy került bemutatásra, hogy tekintettel volt a szorzási logika hosszú távú fejlesztésére, szem előtt tartva a kulturális sokszínűséget és az iskola szerepét. Az előadó egy olyan módszert ismertetett, amelyben a számok és matematikai műveletek érzelmeket, eseményeket, gondolatokat fejeznek ki. Ebben az esetben a számok, műveletek és a mennyiségek valamiféle szimbólumrendszer alapját képezik, amelyek megértése egy másfajta gondolkodásmódot követel. Ezáltal a gyermekeket arra készítjük, hogy képesek legyenek magukat több síkon is kifejezni. Ez a technika egy új nyelvként is értelmezhető, amely új területeket és összefüggéseket mozdít meg.

A két külföldi meghívott előadó mellett egy hazai vezető kutató is elfogadta a szervezőbizottság felkérését egy kutatásait bemutató, átfogó előadás prezentálására. Csépe Valéria pszichológus, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja az „Agy, tanulás és technológia – új lehetőségek a kutatásalapú oktatásban és nevelésben” címmel tartott plenáris előadást, melynek keretén belül kitért többek közt a digitális korszakban születettek oktatásával kapcsolatos problémákra, illetve a tanár–diák generációs különbségeiből adódó nehézségekre is. Sarkalatos pontként jelölte meg a digitális kompetencia és a magas szintű eszközhasználat fogalmainak különválasztását, hiszen a kiváló eszközhasználat előfeltétele a digitális kompetenciák fejlesztésének, fejlődésének. Az oktatás igazán nagy problémája jelenleg az, hogy a „digitális bevándorló” tanárok, akik egy elavult nyelvet (a digitális korszak előtti) beszélnek, azzal küzdenek, hogy miként tanítsák azt a populációt, amely egy teljesen új nyelvet beszél (Prensky, 2001). Habár a mai oktatásnak nem ez az egyetlen problémája, mégis kétségtelen, hogy a digitális nyelvtudás generációs különbségei akadályozzák annak fejlődését. Fontos megértenünk, hogy a digitális eszközök elterjedése nem csupán egy új nyelvezet kialakulásához vezetett, hanem a „digitális bennszülöttek” számára egy újfajta szocializációs színteret is teremtett, s így megváltoztak a kulturális, társadalmi szokások, valamint a gyerekek biológiai és pszichés fejlődése is új irányt vett. Az oktatás feladata, hogy alkalmazkodjon ezekhez a változásokhoz, és megteremtse a megfelelő környezetet a tanulók legoptimálisabb fejlődésének érdekében.

Előadások

A XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia bővelkedett érdekes, színvonalas és innovatív előadásokban. Az alábbiakban azokat szeretnénk ismertetni, amelyek leginkább felkeltették az érdeklődésünket.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karáról érkezett Horváth Péter László, aki a „Van egy örökbefogadott különleges testvérem – a testvércapcsolatok átalakulása” című előadásában mutatta be a hazai örökbefogadás eljárását, problémáit, kihívásait a különleges ellátást igénylő gyermekek szemszögéből, és hasonlította azt össze külföldi államok metódusaival. A kutatás mottója: „Nem létezik nem kívánt gyerek, csak meg nem talált szülő”. KSH adatai alapján (2009–2015) Magyarországon minden harmadik gyermek talál szülőre, míg ez az arány a különleges igényű gyermekek körében sokkal alacsonyabb: nekik csupán tíz százalékuk lesz örökbefogadott. A kutatás rávilágított arra a problémára, hogy Magyarországon olyan kritériumoknak kell megfelelni az örökbefogadásakor, amelyek sok más országban nem feltételek: itthon csupán a heteroszexuális, gyermektelen, egy szülőpárt alkotó egyének jogosultak gyermekek örökbefogadására. Mindazonáltal például egy 1988-as kutatás rámutatott arra, hogy a már gyermekekkel rendelkező családokban a testvérek aktív szerepet töltenek be a nevelési folyamatban, ami egy újabb érv amellet, hogy ne csupán a gyermektelen pároknak

legyen engedélyezett az örökbefogadás Magyarországon. Az előadó a kutatását a jövőben a területi gyermekvédelmi szakszolgálatokra is szeretné kiterjeszteni.

Ugyancsak a fiatalokkal kapcsolatos problémakört feszegetett Kalocsai Janka, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársának „Állampolgári nevelés, véleménynyilvánítás és érdekérvényesítés a fiatalok körében” című kutatása, amely az Állampolgári, környezeti és pénzügyi nevelés – dimenziók és szinterek nevezetű szekcióban került bemutatásra. A vizsgálatot olyan előzetes kutatási eredményekre alapozták, melyek rámutattak a fiatalok politikai érdektelenségére, valamint politikai aktivitásának csökkenésére. A kutatás központi kérdései az állampolgári nevelés intézményeken belüli szerepe,

A kutatás során 2015-ben, 29 év alatti fiatalok körében történt 500 fős reprezentatív felvétel, valamint a magyarországi középiskolák – 178 intézmény – körében intézményvezetők és pedagógusok (összesen 534) bevonásával végzett online kérdőíves tesztek kiértékelése. Az eredményekből kiderült, hogy a diákok fontosnak tartják a diákönkormányzatok működését az iskolákban, viszont – véleményük szerint – az intézmények nem fektetnek erre elég nagy hangsúlyt. Az általános érdeklődés a politika iránt csekély a fiatalabb korosztály körében, és nagyon jellemző a negatív asszociáció a politika szó hallatán.

a magyarországi iskolák demokratikus működése, valamint a diákok véleménynyilvánítási és érdekérvényesítési lehetőségei voltak. A kutatás során 2015-ben, 29 év alatti fiatalok körében történt 500 fős reprezentatív felvétel, valamint a magyarországi középiskolák – 178 intézmény – körében intézményvezetők és pedagógusok (összesen 534) bevonásával végzett online kérdőíves tesztek kerültek kiértékelésre. Az eredményekből kiderült, hogy a diákok fontosnak tartják a diákönkormányzatok működését az iskolákban, viszont – véleményük szerint – az intézmények nem fektetnek erre elég nagy hangsúlyt. Az általános érdeklődés a politika iránt csekély a fiatalabb korosztály körében, és nagyon jellemző a negatív asszociáció a politika szó hallatán. Fontos lenne, hogy az iskolákban többet foglalkozzanak ezzel a kérdéssel, hiszen a demokratikusan működő társadalom alapja demokratizált állampolgárok nevelése – ami pedig az iskola intézményes keretei között zajlik.

Ugyancsak égető problémára mutatott rá Orsós Anna, a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék vezetőjének

előadása, amely a „Társadalmi befogadást célzó innovációk a magyarországi oktatási rendszerben” szekcióban került bemutatásra, és a „Helyzetkép a cigány/romani nemzetiségi oktatásról” címet viselte. A kutatás feltételezése szerint nem vagy csak kérdéses minőségben valósul meg a roma nemzetiségi oktatás Magyarországon. Online kérdőívek segítségével történt a felmérés, melyet a beás, illetve romani nyelvet oktató intézményekben végeztek. Néhány helyen interjúk is készültek, melyeket később összevetettek a kérdőívek eredményeivel. A beás és romani nyelveket oktató egyének képzettsége nagyon megoszlik, jelenleg a nyelvi órát adók között szerepelnek olyan személyek, akik rendelkeznek ugyan pedagógus végzettséggel, de az adott nyelvből nincs nyelvvizsgájuk – avagy fordítva, akik ugyan nyelvvizsgával rendelkeznek, de pedagógus végzettséggel nem. Sajnos olyan esetek is előfordulnak, amikor a beás, illetve romani nyelvet oktató személy egyiktől sem felel meg. Ezenkívül nagy hiány tapasztalható a megfelelő taneszközökben is, és ami még súlyosabb problémát vet fel, hogy a felsőoktatásban jelenleg nem is létezik a megfelelő szakirányú pedagógusképzés. A megfelelő nyelvγονdozás nélkül idővel teljesen asszimilálódni fognak a beás, illetve romani nyelvet beszélő

közösségek, amelyek esetében nem csupán nyelvekről, hanem különböző kultúrákról és hagyományrendszerről beszélünk. A kutatás rámutatott a hipotézis helyességére, és az előadó konklúzióként fogalmazta meg, hogy az asszimilálódás megfékezése érdekében első lépésként megfelelő nyelvi-nemzetiségi tanárok képzésére lenne szükség a magyar felsőoktatásban.

Végül pedig egy szimpózium keretén belül megtartott előadás-sorozat „A kreativitás fejlesztése az óvodai nevelésben és kisiskolás korban” a kreativitás folyamatait, történetét, valamint trendjeit elemezte, előtérbe helyezve azokat a szempontokat, melyek szoros kapcsolatban állnak a pedagógia témájával. A Selye János Egyetem képviselőjében Orsovics Yvette, Vass Vilmos, Szókö István és Szabó Edit a kreativitáskutatás hazai és nemzetközi trendjeit elemezték, annak megjelenését a felsőoktatásban, az óvodások mozgásfejlesztését, valamint a kisiskolások ének-zene oktatásának és kreativitásuk közötti kapcsolatát is vizsgálták; külön kiemelve a kisgyermekkor kreativitás és az intelligencia közötti koherenciát. A kutatásnak több megközelítési szempontja volt: ilyenek például a pszichoanalitikus szempont, a kognitív vagy a pragmatikus megközelítés. A kutatások alapján levonható legfontosabb következtetés, hogy a kreativitás óvodás- és kisiskoláskori fejlesztéséhez nagyon fontos, hogy a gyermekekkel foglalkozó pedagógus maga is nyitott, kreatív, ötletes és alkotó szellemű legyen.

Egyéb munkaformák

A konferencián a szokásos munkaformákon kívül fontos szerepet töltöttek be a műhelyfoglalkozások és a kerekasztal-beszélgetés is, utóbbi szorosan kapcsolódván a központi témához, a tanulás-nevelés interdiszciplináris megközelítéséhez. A műhelymunkákon belül olyan témakörökkel találkozhattak a résztvevők, mint a szegregáció és az integráció (HH, HHH, roma/cigány, SNI), a természettudományos nevelés és oktatás, a természettudomány és szövegértés kapcsolatnak feltárására irányuló kutatás módszertani hátterének bemutatása, a vizuális képesség értékelése, azaz a képi világ működése, törvényszerűsége és feltárása, valamint napjaink kurrens témának egyike, a tanulás különböző kontextusai a felsőoktatásban. Ezek a foglalkozások nagy jelentőséggel bírhatnak, hiszen az eszmecsere által olyan megoldások születhetnek, amelyek később hasznosak lehetnek az oktatás különböző területein belüli alkalmazásban.

Összegzés

Mindezen információk után, mind hallgatói, mind oktatói szemszögből röviden összegeznénk, miként éltük meg az e neves, évente megrendezett konferencia által nyújtott élményeket. A 2016-os Országos Neveléstudományi Konferencia előadásai betekintést nyújtottak a Magyarország területén belül és azon kívül folyó aktuális kutatásokba a kisgyermekkor neveléstől egészen a felnőttkori képzésekig. Hallgatóként elmondhatjuk, hogy a változatos és sokoldalú előadások izgalmas és sok esetben rendkívüli útravalót adtak az elkövetkező tanulmányaink sikeresebb elvégzése érdekében. Úgy hisszük, ezek az élmények olyan kapukat nyitottak meg előttünk, amelyek közelebb visznek bennünket a leendő kutatási témáink kiválasztásához és vizsgálatához. Véleményünk szerint fontos lenne, hogy az ONK a magas regisztrációs díjak miatt ne csak egy szűkebb közösség számára legyen hozzáférhető, hiszen a tudást és a tudományokat mindenki számára elérhetővé, szabaddá kellene tenni. Bár itt jegyezzük meg, hogy az MTA Pedagógiai Bizottságának gondozásában megjelenő Új kutatások a neveléstudományokban című kötetek, amelyek tartalmazzák a legjobb előadások bővített változatát, nyilvánosak, és az MTA

honlapján megtekinthetőek, onnan letölthetőek. Végül, de nem utolsósorban, ezúton is szeretnénk köszönetet mondani a konferencia elnökének, Zsolnai Anikónak, hogy lehetővé tette a szociálpedagógia szakos hallgatók ingyenes részvételét a konferencián, akik ezáltal betekintést nyerhettek a tudományos világ kacsringós labirintusába.

Oktatóként, illetve előadóként szintén pozitív tapasztalatokkal zártuk az eseményt. A konferencián számos együttműködés kialakítására nyílt lehetőségünk, továbbá olyan elméleti és gyakorlati megközelítésekkel gyarapodtunk, amelyek oktatói és kutatói munkánk során egyaránt kiválóan hasznosíthatók. Jelen munkában közölt vizsgálatunk során az is körvonalazódott, hogy egy, az ONK történetét átfogó és az összes eddigi konferenciát feldolgozó kutatómunka hiánypótló és időszerű lenne.

Irodalomjegyzék

Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233.

Hódi Ágnes és Tóth Edit (2012): Az amerikai pedagógiai kutatás múltja és jelene. *Iskolakultúra*, 22. 2. sz. 83–94.

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: Az ONK szervezésének alapelvei. http://nevelestudomany.hu/wp-content/uploads/2015/10/ONK_Uj.pdf, Letöltve: 2017.04.01.

Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9. 5. sz. 1–6.

Schüttler Tamás, (2005): „A közoktatási rendszerben nem lehet jelentős változásokat elérni a tudomány hozzájárulása nélkül”. Interjú az Országos Neveléstudományi Konferencia szerepéről Csapó Benővel. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 2. sz. 58–62.

Tóth Edit, Fejes József Balázs, Patai Jolán és Csapó Benő (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116. 3. sz. 339–363. DOI: 10.17670/MPed.2016.3.339

Zsolnai Anikó és Kasik László (2016, szerk.): *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program, absztraktkötet*.

A digitális médiumok integrálási lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben – nemzetközi kitekintés

Biró Ildikó

Absztrakt • Az elektronikus média világának változása hatással van az oktatásban létrejövő változásokra, és ez alól nem kivétel az iskolai vizuális művészeti nevelés területe sem. Ám a vélemények a mai napig megoszlanak a látszanak azzal kapcsolatban, hogy milyen módon lehet, illetve hogy egyáltalán be kell-e emelni a digitális médiumokat a vizuális művészeti oktatásba. Az újmédia áthidalja a teret és időt, és lehetővé teszi a kulturális közelséget a földrajzi távolság ellenére. A mai úgynevezett információs társadalom képes az információ gyors terjesztésére: az üzenet gyorsan és egyszerre több helyen elérhető lesz. Rögzíthetjük, tárolhatjuk, módosíthatjuk tetszés szerint. A Photoshop képszerkesztő program ma már az amatőrök és a médiaművészeti szakmákban dolgozók számára egyaránt nélkülözhetetlen eszközzé vált (Manovich, 2001), egyben az újmédiával kapcsolatos kreativitás tipikus eszköze lett. Ahhoz, hogy a különböző technológiákat integrálni tudják, a jelenlegi és leendő tanároknak is meg kell tanulniuk a digitális eszközök használatát, el kell merülniük a digitális technológiában és az online médiumok világában. Ez pedig tervezést, stratégiakialakítást és szerkezetátalakítást, valamint új pedagógiai módszerek megismerését jelenti. Ám a digitális médiumok művészeti oktatásba való bevonását több tényező is gátolja. A technológia ismeretének hiányán túl ehhez az is hozzájárul, hogy bár a tanárok egy része elfogadta a digitális művészetet mint művészeti ágat, legtöbbjük ezt a médiumot mégis csak eszköznek tekinti, és eszközként is használja. Vagyis a rajzolás-festés-szobrászat hagyományos modelljétől el kell mozdulni egy új, befogadóbb szemlélet felé, ahol már nem egy médiumhoz tartozónak tekintik a vizuális művészetet. A bemutatott két esettanulmány a rajzoktatás és a digitális technológia kapcsolatának két egymástól teljesen eltérő példáját mutatja be: az elsőben tudatosan nem emelik be az IKT-t a művészet órába, a másodikban pedig a manuális és digitális médiumok folyamatos használata, azok kombinációja természetesnek számít az iskolában. Összességként elmondhatjuk, hogy mivel a technológia részben újradefiniálja magát a vizuális művészetet is, informatika specifikus művészeti képzésre is szükség van ahhoz, hogy ki tudjuk aknázni a technológia által rendelkezésünkre álló lehetőségeket.

Az elektronikus média világának változása hatással van az oktatásban létrejövő változásokra, és ez alól nem kivétel az iskolai vizuális művészeti oktatás területe sem. Ám a vélemények a mai napig megoszlanak a látszanak azzal kapcsolatban, hogy milyen módon lehet beemelni (Finlayson és Perry, 1995; Erixon, 2010; Örtegen, 2012) a digitális médiumokat a vizuális művészeti oktatásba.

Az újmédia és a vizuális kultúra kapcsolata

A tudomány minden területén, így természetesen az oktatásban is rengetegen foglalkoznak a teret és az időt áthidaló újmédia jelenségével, jelentésével (Manovich, 2001), ami a földrajzi távolság ellenére kulturális közelséget biztosít (Marner, 2005). A technika le-

hetővé tette az információ gyors terjedését, elérhetőségét. Lehetőségünk van annak tárolására, rögzítésére, és arra, hogy változatlan formában megismételjük vagy igényünk szerint szerkesztjük: kivághatjuk, idézhetjük, újrafelhasználhatjuk. A Photoshop képszerkesztő program ma már az amatőrök és a médiaművészeti szakmákban dolgozók számára egyaránt nélkülözhetetlen eszközzé vált (*Manovich*, 2001), egyben az újmédiával kapcsolatos kreativitás tipikus eszköze lett.

Mindeközben a kultúra és az alkotó közötti kapcsolat változik, vagyis a munkák már nem minden esetben újak. Az eredeti és a másolat napjainkra elvesztette értelmét. A közösségi és képmegosztó portálok népszerűségének köszönhetően ami eddig privát jellegű volt, nyilvánossá, azonnal elérhetővé, ezáltal kommentelhetővé, megoszthatóvá válik. Ezzel új közösségek és kultúrák kialakulása válik lehetővé az interneten. Vagyis mindaz, amit mi digitális médiának nevezünk, a komplex és változó kommunikatív és kulturális kapcsolatokat is magában foglalja. Nem nevezhetjük csupán technológiának vagy IKT-nak, mert a technológia mellett ott vannak azok a kultúrák is, amelyeknek a technológia a bázisa vagy platformja (*Meyrowitz*, 1985/1986). Az új média ennél fogva az életmódunkat, gondolkodásunkat és magát az alkotási folyamatot is megváltoztatja (*Marner*, 2005).

Joana Black és Cathy Browning szerint mindennek ellenére még mindig jellemző a művészet oktatásra, hogy azok a tanárok, akik bár használják az óráikon a digitális technikai eszközöket, azt nem az alkotó folyamat elősegítése érdekében teszik. Nem kreatív, hanem szemléltető eszközként használják a számítógépes technológiát (*Gregory*, 2009). Prezentációkat mutatnak be ahelyett, hogy a diákok kreatív gondolkodásának, a kollaboratív tanulásnak, a problémamegoldó készség és a tanulás magasabb rendű formáinak kialakítását segítenék vele (*Back és Browning*, 2011).

Ennek oka pedig egyszerűen arra vezethető vissza, hogy a tanárok nem rendelkeznek a megfelelő előképzettséggel a digitális médiumok területén. A másik probléma, ami a digitális médiumok művészeti oktatásba való bevezetését külföldön is gátolja, a megfelelő eszközök és óraszám hiánya. Vegyük ezeket sorba.

A digitális médiumok művészeti oktatásba való bevonását gátló tényezők

Bár a tanárok egy része elfogadta a digitális művészetet mint művészeti ágat, legtöbbjük mégis csak eszköznek tekinti, és eszközként is használja (*Cameron*, 2000). Kiegészítésként a feladat szemléltetéséhez előkészítéséhez, de a feladat kidolgozását hagyományos eszközökkel végzik (*Cunningham és Rivett*, 1999). A digitális médiumok használatától való vonakodás a tanárok azon pedagógiai meggyőződéséből is adódik, miszerint a számítógép túl sok mindent megold. Ezzel akadályozza a diákok művészi önkifejezését, mert túl sok „talált anyagot” használnak ahelyett, hogy a saját vizuális világukat alkotnák meg. A technológia által nyújtott lehetőségek elragadják őket, elvesztik a kapcsolatot az őket eredetileg inspiráló forrással, így a végeredmény esztétikailag értelmét veszti. Ez megerősíti azokat a sztereotípiákat, miszerint a digitális eszközök által generált képek hidegek, hamisak és kommerszek (*Mak*, 2001). Ez a tanári felfogás pedig megoszthatja a diákokat is a tekintetben, hogy az infokommunikációs technológiának helye van-e a tanulásban és a művészetben.

Sherry Turkle szociálpszichológus így foglalja össze ezt a nézetet: „csupán azért, mert interakcióban van valaki a számítógéppel, nem jelenti azt, hogy önállóan alkot valamit” (*Tapscott*, 1998). A számítógép a művünk tökéletes kidolgozására ad megoldást, miközben elveszi tőlünk a hagyományos módszereknél megszokott kísérletezés lehetőséget (*Long*, 2001). Ez a diákok számára veszteség, hiszen a művészet oktatásának célja éppen a kreatív gondolkodás ösztönzése és fejlesztése.

Az IKT használatának a legnagyobb akadály a sokszor az, hogy először meg kell tanulni magát a technológiát, aztán pedig a használatát. Néhány diák – és talán tanár – számára is éppen ezért a számítógép akadályt jelent, és az alapkészségek elsajátítása korántsem egyszerű feladat (Jones, 1999). Általános tendencia, hogy minden modern tanterv kidolgozásában, így a vizuális nevelésben is egyre nagyobb az igény a digitális technológiák beemelésére. Am ezzel sokszor az a probléma, hogy nincs konkrét instrukció, nem tesznek arra javaslatot, hogy milyen technológiát használjanak, vagy hogy miként integrálják mindezt a tananyagba. A tanároknak viszont motiváltaknak és felkészülteknek kellene lenniük ahhoz, hogy a digitális technológiát kreatív módon tudják felhasználni (Browning, 2011).

Digitális technológiák oktatásának bevezetése a rajztanárképzésben

A digitális korszakban sok diák inkább a szoftverek kezelésének elsajátítására fókuszál, nem az önkifejezésre törekszik. Az egyetemeken és a főiskolákon is az a jellemző, hogy a szoftver oktatására helyezik a hangsúlyt ahelyett, hogy a kreatív módon való felhasználás oldaláról közelítenék meg. Ennek egyik módja lehet, ha biztosítjuk a kreatív kifejezés és kísérletezés szabadságát. Míg a művészeti oktatás hagyományos modellje a mester–tanítvány kapcsolat volt, ezt ma már újra kell gondolnunk. A diákok sokszor jobban ismerik a szoftvert a tanárnál. Természetesen még mindig a tanáré az irányító szerep, de a rajzolás–festés–szobrászat hagyományos modelljétől való elmozdulás egy új, befogadóbb, multidiszciplináris szemléletet követel. A diákok ma már nem egy médiumhoz tartozóként nézik a művészetet. A szoftverek, a rajzolás, festés mellett a legkülönbözőbb eszközöket használják munkáik létrehozására (Wands, 2011).

Minden tanár azt szeretné tanítani, amit maga is tanult és tud, de nagyon kevesen vannak, akik digitális grafikai és egyéb képkalkoló szoftvereket magas szinten használnak, vagy ezek használatát tanulták valahol. Még ma is kevés olyan kurzus van, ahol a leendő és gyakorló tanárokat digitális képkalkotásra oktatják. Akik tanítják, azok közül is legtöbbször autodidakta módon tettek szert a tudásukra. Ahogy sokan már a 2000-es évek környékén megfogalmazták: nagyon nagy szükség van a digitális művészeti kutatások és fejlesztések bevezetésére a tanárképzésben (Assey, 1999; Browning, 2006; Coufal és Grandgenett, 1997; Delacruz, 2004; Heise és Grandgenett, 1996; Lebo, 1992; Orr, 2004; Rogers, 1999).

Ezen túl óriási a különbség az alapvető számítógépes ismeretek és a számítógép művészeti oktatásra való használata között. A tanárképzőkbe járó diákok nagy része már ismeri valamilyen szinten a grafikus programokat, Maddux mégis megjegyzi: „tudjuk, hogy a tanárok többsége úgy érzi, nem kap elég technikai és pedagógiai támogatást ahhoz, hogy integrálni tudja a digitális technológiákat az oktatási programjába” (Maddux, 2003, 45. o.). Bár ma már több helyen is indítanak számítógépes kurzusokat a tanárképző intézményekben, a digitális vizuális művészeteket nem tanítják olyan színvonalon, ami segíthetné a diákok technológiai kreativitását. Hivatalos képzési forma nélkül pedig a diákoknak egyénileg kell rá módot és időt találniuk, hogy megtanulják a szükséges szoftvereket, és ez alapján óravázlatokat írnak, hogy a későbbiekben tanítani is tudják majd.

Ez így valamennyire talán működhet is, de egyvalami mégis nagyon hiányzik. Még hozzá a digitális képkalkoló technológia kreatív felhasználási módja. A vizuális nevelés tanároknak nemcsak folyamatos tréningre van szükségük ahhoz, hogy a számítógépes szoftvereket megismerjék és használni tudják, hanem szakspecifikus oktatásra is, amelynek keretén belül kifejezetten a digitális képkalkoló szoftverek kreatív használatát, valamint a művészeti diszciplinák közötti átjárhatóságot tanulják meg (Browning, 2011).

A digitális médiumok művészeti oktatásba való bevonását gátló másik tényező a tanárok jártasságának hiánya mellett a megfelelő eszközök és az oktatáshoz szükséges

óraszám hiánya. Egy kanadai tanulmány például rámutat arra, hogy az utóbbi években a művészet oktatásának támogatása 21%-kal, az oktatására fordított idő pedig 19%-kal csökkent (*Black és Browning*, 2011).

Arra vonatkozólag, hogy mindezen nehézségek ellenére miként lehet a rajzórán belül megvalósítani a digitális médiumok bevonását, többféle megoldással és véleménnyel találkozhatunk, ezek közül kettőt emelnék ki.

Két esettanulmány

Az első tanulmány alanya egy kilencosztályos, speciális media- és művészeti tagozattal rendelkező iskola, amely Svédország északnyugati részének egyik nagyvárosában található. A tagozat működését három éven keresztül mérték és vizsgálták (*Örtegren*, 2012). Az ennek eredményeképp született tanulmányban a következő megállapításokat olvashatjuk:

A művészeti specializáció az utolsó három évben, 7. osztálytól a 9.-ig tartott, ami 13–15 éveseket jelent. Az ebben az iskolában tanító vizuális művészet tanárok – bár van jártasságuk a számítógépes grafikai programok használatában – a rajzórán egyáltalán nem vagy csak kivételes esetekben használták a digitális technikát. A digitális technológia mellőzésének egyik oka az volt, hogy nem lehetett egyszerre megadni a lehetőséget a feladatok hagyományos és digitális technológiával való megoldásához, mert két különböző teremben lettek volna a diákok. Ezért a tárgyon belül kevés olyan feladat volt, ami digitális tudást követelt. A tanárok véleménye szerint ez a számítógép, szoftver és az idő hiányának köszönhető. Ezért a digitális média a rajzórán nagyon ritkán jelent meg, akkor is főleg az interdiszciplináris természetű témáknál – pl. digitális fotómontázs készítésekor. Ezzel ellentétben a médiaórán viszont intenzíven használták a számítógépet, ami azt is eredményezte, hogy a rajzórán nem volt igény a számítógépes feladatokra. Csak kivételes esetekben használták. Ebben az iskolában tehát a művészetóra manuális és erősen esztétikai-gyakorlati jellegű volt, ami bizonyos szempontból kis levegővételhez juttatta a diákokat az elméleti anyaggal zsúfolt többi óra között. Más szóval az óra elsődleges célja a kreatív önkifejezési lehetőség biztosítása volt.

Inkább a médiaórákra volt jellemző a Photoshop használata, fotózás, filmvágás, animációkészítés, de a rajzórán olyanokkal is foglalkoztak, mint a kereskedelmi hirdetés, választási propaganda, képregények. Bár ezek hagyományos eszközökkel, papíron, ceruzával és festékkel készültek. Ennek ellenére a felmérési időszak végére felmerült az igény a számítógéppark továbbfejlesztésére, hogy az adatátvitel és a média oktatása mellett képzőművészeti tevékenységre, a kreativitás e téren való fejlesztésére is tudják majd használni. A grafikus programokat olyan készségek és tudás fejlesztésére is szeretnék a későbbiekben használni, mint pl. a perspektíva, színkezelés, fekete-fehér technikák, 3D-s feladatok, animáció stb.

Másik példa az IKT oktatásba való bevonására szintén egy svéd középiskola, ahol a digitális médiát épp a rajzóra keretein belül használják legtöbbször (*Marner*, 2013). Erről is készült egy esettanulmány, amely az iskola egyedi szemléletű vizuális művészeti oktatását elemzi:

A manuális és digitális médiumok közötti eloszlás 50-50%-os a művészet órán belül, és a hagyományosan elterjedt monologikus,¹ illetve dialogikus² oktatási módszer helyett úgynevezett *multivoiced*³ módszert használnak. Ebben az oktatási környezetben a tanulók közös megbeszéléssel sokszor önmaguk is befolyásolhatják, hogy mi legyen a feladat, és hogyan csinálják meg. A rajzteremben 8 számítógép van, az órákon ezeket bárki szabadon használhatja. Mivel a nyolc gép nem elég arra, hogy egyszerre minden diáknak médiát tanítson, a tanár rugalmas oktatási formát dolgozott ki, úgynevezett „képlabor munkát”, amelynek során a diákok egymással párhuzamosan eltérő feladatokon dolgoznak, és egyszerre többféle módszert használnak. Néhány tanuló számítógéppel dolgozik, de nem

mindegyik. A tanár által előkészített segédanyag alkotja az oktatás gerincét, ami alapján mindenki saját projektet választ. A projekt alapja kutatómunka. Képeket, információkat, inspirációt gyűjtenek, ez után döntenek el, hogy manuálisan vagy digitálisan szeretnék kivitelezni az adott témához készült terveiket. „Tudunk számítógép nélkül is dolgozni, de az nagy segítség, [...] mert a gép szabadságot ad, hozzáférést biztosít az internethez, és lehetőséget nyújt a munkák elektronikus kivitelezésére” (Marner; 2013, 361. o.).

A *multivoiced* oktatási forma eredménye, hogy a diákok egymára is odafigyelnek, tanácsot kérnek és adnak egymás munkájához. A tanár pedig szupervízor szerepet tölt be. A munkák elkészítéséhez felhasználhatják – újrahasznosíthatják – a teremben rendelkezésre álló anyagokat, de az internetről is tölthetnek le képeket, amikből új kontextusba helyezve azokat például montázs készülhet. Manovich (2001) gondolatával egybevágóan egy egyre nagyobb adatbázisból használják újra a képeket. A diákok nem ötleteket keresnek az interneten, hanem a saját gondolataik formába öntéséhez keresnek anyagot. A kutatómunka fejleszti a logikus gondolkozást és a kreativitást, találékonyságot.

Ez azt jelzi, hogy a diákok tisztában vannak a különbséggel aközött, amit Wertsch (Wertsch, 1998) *megtanulásnak* és *elsajátításnak* nevez. A gyerekek úgy törekednek elsajátítani a médiumok használatát, hogy képesek legyenek a saját ötleteiket megvalósítani a segítségével. Úgy tűnik, kapcsolat van a megtanulás és az esztétikai-gyakorlati tantárgykoncepció között. Aminek célja egyrészt a rajzolás-festés készségek fejlesztése, másrészt az elsajátítás a digitális média segítségével, ami a művészi ötlet megvalósítását segíti az egyszerűségének és hatékonyságának köszönhetően. Mindez megerősíti Wood (Wood, 2004a) észrevételét, mely szerint a megvalósítás technikai szempontból annyira egyszerűvé vált a digitális médiumoknak köszönhetően, hogy a hangsúly az üzenetre és az ötletre tevődött át.

A modern technológia és a közösségimédia-hálózat rengeteg lehetőséget kínál a kapcsolattartásra, figyelemfelhívásra, párbeszéd kialakítására a vizuális oktatás kutatásairól és gyakorlatáról (Klein, 2016). A második példaként bemutatott iskola művészettanára tehát tudatosan próbálja integrálni a digitális médiumokat a tanulás különböző fázisaiba:

képelemzéshez, a munka előkészítését szolgáló kutatómunkához, képgyűjtésekhez, a megvalósítás részét képező képszerkesztéshez, a külső és belső kommunikációhoz, interneten keresztül történő korrigáláshoz, konzultációhoz, nyomtatás-előkészítéshez, digitális fotózáshoz, mobilfotózáshoz, prezentációk készítéséhez és megtartásához, valamint a régebbi munkák dokumentációjához, tárolásához. A képek elkészítése, a velük való kommunikáció, a bemutatásuk és elemzésük az órai kommunikációs folyamatok részévé vált.

A digitális médiumok által nyújtott lehetőségeket az oktatás során folyamatosan használják, vagyis be vannak építve a tantárgyba, és nem csak időnként, exkluzív elemként jelennek meg. Az alkotás, kommunikáció, prezentáció és képelemzés részévé vált a tan-

A multivoiced oktatási forma eredménye, hogy a diákok egymára is odafigyelnek, tanácsot kérnek és adnak egymás munkájához. A tanár pedig szupervízor szerepet tölt be. A munkák elkészítéséhez felhasználhatják – újrahasznosíthatják – a teremben rendelkezésre álló anyagokat, de az internetről is tölthetnek le képeket, amikből új kontextusba helyezve azokat például montázs készülhet. Manovich (2001) gondolatával egybevágóan egy egyre nagyobb adatbázisból használják újra a képeket. A diákok nem ötleteket keresnek az interneten, hanem a saját gondolataik formába öntéséhez keresnek anyagot. A kutatómunka fejleszti a logikus gondolkozást és a kreativitást, találékonyságot.

tárgy komplett kommunikációra való törekvésének. Maga az alkotás is fontos, de mindig elemzés és prezentáció követi. Megszűnt a manuális és digitális médiumok kettőssége, ezek kombinációja természetesnek számít az iskolában.

A kreativitás szerepe a digitális művészet gyakorlati oktatásában

Amikor a digitális művészet oktatásáról beszélünk, a kanadai Joanna Black és Kathy Browning szerint (*Black és Browning*, 2011) fontos előrebocsátani, hogy a diákoknak nincs szükségük a szoftver működésének pontos ismeretére. Nem a technológiának kell lennie a tanulási folyamat legfontosabb elemének, hanem az alkotásnak. A diákokat arra biztatják, hogy játsszanak a digitális technikával, képekkel, rajzokkal.

Miközben azt tanulják, hogy tudják megalkotni és kifejezni gondolataikat szoftver segítségével, a türelmüket is fejlesztik, megtanulnak különbséget tenni kisebb és nagyobb változások között. Mindezt grafikus képszerkesztő programok segítségével. Persze a szoftverek megtanulása eltart egy ideig. Miközben kreatív digitális tervezést végeznek, megismerik a grafikus program kezelőfelületét, megtanulják különböző eszközeinek a kezelését, valamint azt is elsajátítják, hogyan lehet kreatív módon felhasználni a technológia nyújtotta lehetőségeket. A tapasztalataikat új ötletekkel kombinálva tudják magukat kifejezni (*Hansen*, 1962). A digitális alkotás folyamata segítségével a diákok jártassá válnak a szoftver kezelésében, és magabiztosságra tesznek szert.

E megközelítés szerint a tanároknak sem kell mindent tudniuk a programokról. Nekik mindössze arra van szükségük, hogy grafikus szemlélettel közelítsék meg a technológiát, és a diákjaiktól tanuljanak. Ám ha a tanár technológiai szempontból közelíti meg a feladatokat, vagyis hogy a szoftvert akarja először megtanítani, azt jelenti, hogy a diákok először mechanikus feladatokkal fognak találkozni, ami nem a kreativitásukat és önkifejezésüket fejleszti. A legfontosabb, hogy a kreativitás mindig a technológia felett álljon. Miközben a diákok kísérletezve felfedezik és megtanulják a szoftver működését, a kreatív önkifejezés terén is fejlődnek.

A digitális megközelítés váratlan felismeréseket hozhat. Új szoftverek használata közben új szemszögből is rálátnak egy-egy problémára, ami által könnyebben megértik azokat, mintha csak hagyományos úton közelítenék meg. Az elemek egymásra helyezése, összeolvasztása a posztmodern, metaforikus gondolkodást is elősegíti. A tanároknak pedig a szoftverrel való kísérletezésre kell biztatniuk a diákokat. Ha valami nem sikerül, próbálják más úton megoldani. A digitális kísérletezéssel több időt kell tölteniük, mint a konkrét feladatmegoldásokkal. „Alkotás közben az emberek arra törekcsenek, hogy amit csinálnak, az egyre konkrétábbá, egyre valóságosabbá váljon” (*Browning*, 2008, 213. o.).

Összegzés

Több nemzetközi kutatás is hangsúlyozza a meglévő jó pedagógiai gyakorlatok felismerésének fontosságát annak érdekében, hogy az IKT-t sikeresen összehangoljuk a tanítási módszerekkel (*Smyth*, 2005), valamint kiemelik az IKT oktatásba való bevonásához szükséges minőségi sztenderdek kialakítását. Az IKT-t úgy kell a művészeti oktatásba bevonni, hogy mellette jelen legyen a hagyományos ismeretek oktatása is; a művészettanároknak a szerzői jog, plágium és eredetiség kérdéseivel is foglalkozniuk kell a digitális esztétikával kapcsolatban (*Kirschenmann*, 2001). A technológia oktatási gyakorlatba való beágyazásához és konkrét célok meghatározásához a tanárnak további ismeretekre van szüksége. Ezekkel az ismeretekkel ma csak nagyon kevesen rendelkeznek közülük,

és mindaddig, amíg ezeket meg nem határozzák és meg nem szerzik, a helyzet megoldatlan marad.

Az IKT vizuális művészet és design oktatásban való felhasználásának irodalmát áttekintve kitűnik, hogy manapság az ezzel kapcsolatos összes kutatás összefoglalója leíró és anekdotikus jellegű, valamint hogy az IKT pozitív hatására fókuszál. Vagyis több kritikai kutatásra és értékelésre van szükség ahhoz, hogy a tanárokat tájékoztatni tudjuk, miként változtatja meg az oktatási interakciók dinamikáját a technológia használata (Mitchell, Dipetta és Kerr; 2001). Csakis előzőleg jól és pontosan megtanított készségek tudnak segíteni a digitális tanulási környezet kialakításában, működtetésében és a menet közben felmerülő problémák megoldásában. Ezek a készségek szükségesek ahhoz, hogy elkerüljük a technológia meghibásodása és kezelési nehézségei miatti frusztrációt, csalódást, valamint hogy a diákoknak is hatékony segítséget nyújthassunk.

Mivel a technológia újradefiniálja magát a vizuális művészetet, művészetspecifikus informatikai képzésre van szükség – annak témáira, eszközeire és nyelvére vonatkozólag (Wood, 2004b). Mindez az oktatási szervezetek alapvető átszervezését követeli meg, ahol technikai és kreatív szakemberek dolgoznak közösen a vizuális művészet és IKT-program kidolgozásán ahhoz, hogy ki tudjuk aknázni a technológia által rendelkezésünkre álló hatalmas potenciált (Radclyffe-Thomas, 2008).

Irodalomjegyzék

- Assey J. (1999): The future of technology in K-12 arts education. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, **64**, 5. sz. 21–22.
- Black, J. és Browning, K. (2011): Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, **64**, 5. sz. 19–21.
- Browning, K. (2006): Digital applications in elementary visual arts: A case study in Ontario and Newfoundland schools. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, **64**, 5. sz. 21–22.
- Browning, K. (2008): Art as transformation. In Black, J. és Browning, K. (2011): Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, **64**, 5. sz. 19–21.
- Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, **64**, 5. sz. 21–22.
- Cameron, S. G. (2000): Technology in the Creative Classroom. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, **27**, 2. sz. 158–167.
- Coufal, K. és Grandgenett, N. E. (1997): The community discovered: The search for meaning. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, **64**, 5. sz. 21–22.
- Cunningham, H. és Rivett, M. (1999): Teaching online: issues and problems. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, **27**, 2. sz. 158–167.
- Delacruz, E. (2004): Teachers' working conditions and the unmet promise of technology. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, **64**, 5. sz. 21–22.
- Erixon, P. O. (2010): School Subject Paradigms and Teaching Practice in Lower Secondary Swedish Schools Influenced by ICT and Media. In Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, **4**, 2. sz. 355–373.
- Finlayson, H. M. és Perry, A. (1995): Turning Skeptics into Missionaries: The Case for Compulsory Information Technology Courses. In Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, **4**, 2. sz. 355–373.
- Gregory, D. (2009): Boxes with fire: Wisely Integrating Learning Technologies into the Art Classroom. In Black, J. és Browning, K. (2011): Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, **64**, 5. sz. 19–21.
- Hansen, H. L. (1962): The course in creative marketing strategy at Harvard Business School. In Black, J. és Browning, K. (2011): Creativity in digital art education teaching practices. *Art Education*, **64**, 5. sz. 19–21.
- Heise, D. és Grandgenett, N. R. (1996): Perspectives on the use of Internet in art classroom. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, **64**, 5. sz. 21–22.
- Jones, A. (1999): Translocations: from media to multimedia education. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, **27**, 2. sz. 158–167.
- Kirschenmann, J. (2001) The electronic prometheus and its consequences for art education. In Radclyffe-

- Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Klein, S. R. (2016): Making Sense of Data in the Changing Landscape of Visual Art Education. *Visual Arts Research*, 40. 2. sz. 25–33.
- Lebo, M. (1992): An examination of technology in the art classroom. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, 64. 5. sz. 21–22.
- Long, S. (2001): Multimedia in the art curriculum: crossing boundaries. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Maddux, C. (2003): Twenty years of research in information technology in education: Assessing our progress. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, 64. 5. sz. 21–22.
- Mak, B. (2001): Learning art with computers – a LISREL model. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Manovich, L. (2001): *The language of new media*. MIT press, Cambridge, Mass.
- Marner, A. (2005): Centrifugalitet och centripetalitet i konst och bild. [Centrifugality and centripetality in art and the art subject]. In Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, 4. 2. sz. 355–373.
- Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, 4. 2. sz. 355–373.
- Meyrowitz, J. (1985/1986): No sense of place: The impact of electronic media in social behavior. In Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, 4. 2. sz. 355–373.
- Mitchell, C., Dipetta, T. és Kerr, J. (2001): The frontier of web-based instruction. In: Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Motomura, K. (2003): Media Literacy Education in Art: Motion Expression and the New Vision of Art. *Education in Journal of Aesthetic Education*, 37. 4. sz. 58–63.
- Orr, P. (2004): Technology and Art Education: What do we really know about it? In: Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, 64. 5. sz. 21–22.
- Örtengren, H. (2012): The scope of digital image media in art education. *Computers & Education*, 59. 2. sz. 793–805.
- Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Rogers, C. (1962): Toward a theory of creativity. In Browning, K. (2011): Preservice Digital Art Education. *Art Education*, 64. 5. sz. 21–22.
- Smyth, R. (2005): Broadband videoconferencing as tool for learner-centred distance learning in higher education. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Tapscott, D. (1998): Grownning up Digital: The Rise of the Net Generation. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.
- Wands B (2011): *Enhancing Creativity with 3D Software in Art Education*. URL: <http://brucewands.com/writing/enhancing-creativity-with-3d-software-in-art-education/> (letöltés 2016. 02.03.)
- Wertsch, J. V. (1998): Mind as action. In Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, 4. 2. sz. 355–373.
- Wood, J. (2004a): Open Minds and a Sense of Adventure: How Teachers of Art & Design Approach Technology. In Marner, A. (2013): Digital media embedded in Swedish art education: a case study. *Education Inquiry*, 4. 2. sz. 355–373.
- Wood, J. (2004b): A report on the use of ICT in art and design. In Radclyffe-Thomas, N. (2008): White heat or blue screen? Digital technology in art & design education. *International Journal of Art & Design Education*, 27. 2. sz. 158–167.

Jegyzetek

¹ Monologikus oktatási módszer esetén a tanár választja meg a témát és a feladat kidolgozási módszerét.

² A dialogikus módszernél a témát a tanár határozza meg, de a diákok választhatják hozzá a kidolgozási technikát.

³ A multivoiced módszer alkalmazása során a diákok egymást és a tanárt is tanítják, a feladó és címzett kapcsolata karakterében és helyzetében folyamatosan változik a tanítás során.

Animáció és médiaszöveg-elemzés

Identitásproblémák egy Hayao Miyazaki-rajzfilmben

Fekete Richárd

A médiaszövegek elemzésének módszertanát ritkán alkalmazzák animációs formákon. Ennek két kézenfekvő oka lehet: az egyik, hogy az animáció az élszereplős mozgóképhez képest tudományos és szélesebb értelemben vett társadalmi szempontból is marginális helyzetben van, a másik, hogy az animáció inherens módon kapcsolódik más médiumokhoz, s ezek közül is elsősorban a képregényhez. Utóbbi médium közmegejtése – elsősorban a populáris kultúrával való eredendő kapcsolata miatt – meg lehetően negatív. Ez a jelenség kiváltképp érvényes lehet jelen tanulmány tárgyára, az elemzett animáció ugyanis a japán kultúrából származik. A japán médiakultúrában képregény és animáció szorosan összekapcsolódik, épp ezért az animációs forma átgondolása előtt érdemes egy rövid kitérőt tenni a képregény irányába.

A japán képregénnyel (avagy mangával) kapcsolatban a párhuzamos képregény-hagyományokhoz, az amerikai art comichoz és az európai, elsősorban francia és belga bande dessinée-hez képest még nagyobb az elutasítás. Ennek legnyilvánvalóbb oka, hogy a nyolcvanas években az Európában és Amerikában megjelenő mangák közül a pornográf tartalmú (hentai) képregények váltották ki a legintenzívebb hatást. Ezzel kapcsolatban érdemes Varró Attila tanulságos mondatait idézni: „Az a szomorú tény, hogy egy nemzeti médium heti többezer oldalt felmutató masszájából az európai és az amerikai tekintet elsősorban a pornográf szegmenset szemelte ki magának, sajnos a befogadót minősíti” (Varró, 2007, 229). A japán médiakultúra magyarországi megítélésében nyilvánvalóan szerepet játszik a *Dragon Ball* című sorozat 1998-as vesszőfutása is, aminek tisztázására hiába születtek mégoly okos írások, mint Láng István (Láng, 2001) vagy Kálmos Borbála szövegei (Kálmos, 2003), ezek – mint az esetek többségében – nem kaptak nagyobb médiareprezentációt, s így hatástalanok maradtak. A reakciós elutasítás mögött persze az alapvető fogadtatás- és világlátásbeli különbségen túl egyszerűbb, fogalmi eredetű problémák is meghúzódnak, amelyek a mangával kapcsolatos terminológia, tehát a diszkurzív nyelv hiányából erednek (Nagy, 2008). A mangák, s rajtuk keresztül a japán rajzfilmek (animék) műfaji taxonómiája például máshogy szerveződik, mint az amerikai-európai kultúráé. A mi zsánerközpontú gondolkodásunkhoz képest a japán animációnál a képregényhez hasonlóan egy sajátos korhatár-besorolás keretezi a műfaji rendszert, s e besorolás egyes típusai a zsánerek megformálására elemi módon visszahatnak. Az általunk elemzett animációs film például a shoujo kategóriájába tartozik, célközönségét a körülbelül 12-20 éves fiatal lányok alkotják.

A reflexszerű negatív megítélés és az intellektuális deficit egy még alapvetőbb, a japán kulturális termékeken túlmutató ellentmondásra világít rá. Nehezen indokolható, hogy miért fordítunk oly kevés figyelmet a képregény és az animáció elemzésére, holott köztudott, hogy a tömeges fogyasztás következtében mindkét médium alapvetően befolyásolja a gyerekek személyiségének fejlődését. A kognitív fejlődés tekintetében e két médiumforma elemi mediális sajátosságokkal rendelkezik, melyek nem csupán a befogadás közbeni jelentéstulajdonítást érintik, hanem magát a befogadás menetét is. A képregény egy – legtöbbször könnyen követhető – történetet reprezentál állóképek segítségével. Az álló-

képek különböző képkockákban (panelekben) láthatók, melyekből egy képregényoldalon (vagy épp duplaoldalon) – a kevés kivételtől eltekintve – egynél több szerepel. A panelek közti folytonosságot (technikailag a közöttük húzódó csatornát) az olvasó képzelete tölti ki, aki ennél fogva a mozgássor megalkotásának is aktív résztvevőjévé válik. A panelek elrendezésének lehetőségei a nem-lineáris olvasást sokféleképpen provokálhatják egyszerűen azért, mert egy új képregényoldalra lapozva a szemünk nemcsak az első (általában bal felső, a mangában jobb felső panelt) fogadja be, hanem az egész oldalt, s a periférikus látásnak köszönhetően a lineáris olvasástól eltérő módon mi választjuk ki, hogy milyen sorrendben olvassuk a paneleket (Dunai, 2007, 84). Az animáció ellenben nem a jelen idejű befogadás világteremtő lehetőségét kínálja, hanem egész egyszerűen elénk tárja az absztrakt (vagy épp fotorealistikus) világteremtést. Ez a fajta világteremtés főleg az élőszereplős filmmel történő összevetéskor látható. Varga Zoltán szavaival: „Az élőszereplős film valóban megtörténő mozgásokat rögzít, ez jelenti a folyamatos felvétel alapját (...), ezzel szemben az animációs film forgatása során maguk a készítőik tagolják külön pillanatokra a mozgást. (...) Az előbbi esetben reprodukcióról, az utóbbiban konstrukcióról beszélünk” (Varga, 2008, 25). A reprezentációs világteremtés terén tehát az animáció különleges helyzetben van. Még akkor sem túlzás ezt állítani, ha e forma mediális megítélése kutatóinak körében is meglehetősen szélsőséges. Nagyon jó választás volt néhány évvel ezelőtt a *Metropolis* szerkesztőinek részéről, hogy tematikus animációs számuk elejére Andrew Darley tanulmányát helyezték, mely egyrészt a főbb kutatási irányokról tudósít, s közben meggyőzően érvel amellett, hogy az animációt a pusztán legitimációs frusztráltság miatt miért nem célszerű a „szupermédiüm” szerepébe helyezni (Darley, 2009).

Jelen tanulmányban megkísérlem átgondolni, hogy miként érdemes mélyelemzést végezni egy egész estés japán animációs filmen. Az illetén vizsgálódást könnyen eltérítheti, ha nem lépünk ki az animációt alapjaiban meghatározó intermedialitás bűvköréből, épp ezért egy olyan animációt választottam, mely rendelkezik képregényes elemekkel, ám nem mangát adaptál. A képregényes forma tehát csak annyiban szolgál értelmezési fogódzóként, amennyiben befogadási kódjai az animáció értelmezését is irányítják. A tanulmányban található elméleti szempontok és az azokat mozgósító konkrét értelmezés eredményeim szerint nemcsak az animációs diskurzushoz szólnak hozzá, hanem használható mintát nyújtanak a médiatanítás számára is.

Az animáció egyedi lehetőségei

Néhány technikai, illetve történeti megközelítésű kötet (például Szoboszlai Péter, Dizseri Eszter vagy M. Tóth Éva tollából), pár kiemelkedő tematikus folyóiratszám (az *Enigmáé* és a *Metropolisé*) és egy-két invenciózus kutatói pálya (kiemelve Varga Zoltánét), továbbá elszórt tanulmányok főleg a cultural studies vonzaskörzetében; leszámítva a felsőoktatásban folyó animációs filmkészítő képzést (melynek fellegvára a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem), tömören így foglalható össze az animáció minőségi fogadtatása Magyarországon. Ami feltűnő: a mélyelemzések hiánya.

Az első kérdésünk a következő: miért van az, hogy az animációs filmek esetében is érvényes az élőszereplős filmek legtöbb elemzési szempontja, ha a két forma medialitása alapvetően eltér? A kézenfekvő válasz persze abból indul ki, hogy az – akár plasztikai, akár grafikus – animáció különböző formái más és más technikával készülnek, s az eltérő technikák a reprezentáció terén természetüknél fogva eltérő jellegű médiaszövegeket eredményezhetnek. Az animáció egyedi lehetőségeit a testábrázolás, az asszociációs szövegszervezés és a térmegjelenítés példáján szemléltetem.

Az animáció plasztikus formái közül a bábanimáció elsősorban a testek szétszerelésében és összerakásában lehet érdekelt (egyenes úton vonva maga után a mechanikus jel-

legből, azaz a bergsoni gépiességből eredő nevetést, erre számos példát találhatunk Tim Burton életművében), a gyurmaanimáció pedig a textúra ruganyossága miatt a test folytonos alakíthatóságát feltételezi (erre remek példa Jan Svankmajer *Tma, Svetlo, Tma*, azaz *Sötétség, fény, sötétség* című animációja). Az alapvetően groteszk testmegjelenítés, a Bahtyin-féle karnevál-elmélet elnagyolt testrész-koncepciója általában jellemző az animációra, a grafikus animáció pedig épp a test folytonos formálhatósága miatt rendelkezik különleges lehetőségekkel. A 90-es évektől kezdve egyébként számos – főleg a science fiction apokaliptikus keretébe oltott – anime testábrázolása tér ki az élő és az élettelen kapcsolatára (elég csak a kultikus *Ghost in the Shell* vagy a *Neon Genesis Evangelion*t említeni). Az e művek által ábrázolt testek viszont egyáltalán nem nevezhetők komikusnak, az élő, illetve az élettelen (ám élőnek tűnő) testek ugyanolyan módon történő ábrázolása inkább a freudi kísérteties kategóriáját idézi. [A kiegészítésért köszönet jár Andrács Csabának.]

Mivel a testformálást nem korlátozzák a valóság szabályai, a konvencionális grafika addig alakíthat egy-egy testrészt, vagy épp egész testet, míg az egész egyszerűen át nem változik. Már Emile Cohl 1908-as *Fantasmagorie* című animációjában találunk példát az alaki megfeleltetésen alapuló szövegszerveződésre, melyben néhány másodpercen belül alakul át a stilizált emberi test ágyúvá, majd üveggé, illetve a virágszár egy elefánt ormányává. Az effajta alaki hasonlóság tehát az analógiás gondolkozásra épít, nem véletlenül alkalmas az animáció arra – elég csak az idézett Cohl-művet nézni –, hogy a szürrealizmus legitim formájává váljon (ennyiben erős hasonlóságot mutat az analógiás logika legfontosabb sűrített formájával, a költészettel). Erre a fogásra persze a tisztán élőszereplős film is képes, viszont esetében a narratíva formai hasonlóságra alapozott továbbblendülése éppen ott ütközik korlátba, ahol a hasonlító és a hasonlított között ténylegesen is láthatóvá válna az átmenet. Az élőszereplős film tehát az animációtól eltérően nem képes a metonimikus

szövegszervezésre, egyszerűbben fogalmazva, az átváltozást csak kerülő út (legtöbbször montázs vagy éppen animáció) segítségével képes megmutatni. Az animáció analógiás szövegszervező képessége különösen a grafikát, illetve a homok- és gyurmaasztaltikát érinti.

A tér speciális megjelenítési lehetőségeire Aylish Wood nagyszerű tanulmánya mutat rá. Az általa használt „rezonáns tér” fogalma tulajdonképpen ugyanazon a gondolaton alapszik, mint az előző bekezdésben tárgyalt alaki megfeleltetés, jelesül, hogy az animáció konstrukció, tehát világteremtés, s ennél fogva könnyen reflektálhat saját, jelen idejű keletkezésére, változékonyságára. Wood az eszközként felfogott tér ellenében határozza meg a rezonáns teret, amely – mint írja – „a konvenciók manipulálása révén kibújik a helyszínelakítás vagy a hősök orientálásának kényszere alól” (Wood, 2009, 25). A rezonáns tér tehát képes arra, hogy változékonyságával folyamatos nyomást gyakoroljon a nézőre, s elfeledtesse vele a biztonságot, a tér ismerőségének érzését.

Mivel a testformálást nem korlátozzák a valóság szabályai, a konvencionális grafika addig alakíthat egy-egy testrészt, vagy épp egész testet, míg az egész egyszerűen át nem változik. Már Emile Cohl 1908-as Fantasmagorie című animációjában találunk példát az alaki megfeleltetésen alapuló szövegszerveződésre, melyben néhány másodpercen belül alakul át a stilizált emberi test ágyúvá, majd üveggé, illetve a virágszár egy elefánt ormányává. Az effajta alaki hasonlóság tehát az analógiás gondolkozásra épít, nem véletlenül alkalmas az animáció arra – elég csak az idézett Cohl-művet nézni –, hogy a szürrealizmus legitim formájává váljon...

A három példa az animáció sajátos medialitását hivatott felvillantani, mégsem állítható, hogy az animációk többsége – főleg a folyamatos népszerűségnek örvendő Disney-hagyomány – az analógiás szövegszervezés, illetve a téralakítás tekintetében vállalkozó szellemű volna. A testábrázolást illetően alapvetően más a helyzet, minthogy az animációs munka egyik legfontosabb lépése – gyakran ihletője – maga a karakterdesign. Ebből a szempontból tehát újra kell fogalmazni a fejezet elején feltett kérdést: az adott animáció elemzésekor tényező-e az animációs forma? Pontosabban fogalmazva: az éppen értelmezett médiaszöveg tartalmaz-e valamilyen speciális megoldást, ami csak és kizárólag az animációs formából ered? A legegyszerűbb válasz persze éppen a valósággal való kapcsolatból indul ki. Igaza van Varga Zoltánnak abban, hogy az élőszereplős filmre tervezett mimézis alapú realizmusteóriák nem alkalmazhatók az animációra (Varga, 2008, 28), a jelentéstulajdonítás, azaz a médiaszöveg-elemzés terén viszont a legtöbb animáció – éppen a valóságtól való lényegi különállás folytán – provokálja a referencialitást. Így történhetett meg, hogy a 20. század klasszikus egész estés animációivá a Disney-féle meseadaptációk váltak, a mese ugyanis éppen a valóságtól való elrugaszkodása, távolsága miatt vonatkoztatható különösebb identifikációs problémák felmerülése nélkül a befogadó saját életére. Ez persze nem jelenti, hogy el kellene fogadnunk azt a téves sztereotípiát, mely az animációt már fogalomhasználatában is összemossa a mesével. A kérdés megválaszolásához mindazonáltal – ha mégoly nagyvonalúan is – át kell tekintenünk a médiaszöveg-elemzés általános módszertanát.

Animáció és médiaszöveg-elemzés

Jane Stokes *A média- és kultúrakutatás gyakorlata* című kötete teljességigénye és pragmatikus szemlélete miatt jó vezérfonalként szolgál a médiaszövegek elemzési lehetőségeinek számbavételére. Az általa felállított kategóriák közül egy egész estés animáció értelmezésekor a nyilvánvaló tartalomelemzésen kívül a narratológiai, illetve a műfaji szempontú vizsgálat tűnik relevánsnak. A tartalomelemzést külön nem tárgyalom, hiszen az általános médiaszöveg-elemzési módszerek közül ez igényli a legkevesebb befogadói aktivitást, szigorú, hermeneutikai nézőpontból nem is nevezhetjük értelmezésnek. Épp emiatt inkább interpretatív jellegű magyarázatok kiegészítéseként szokás használni. A műfaji, illetve narratológiai vizsgálat átgondolását megelőzően viszont a további módszerek, a szemiotikai, a szerzői és a sztárelemzés korlátairól érdemes szólni.

A szemiotikai elemzés hagyományaiból adódóan rövid időtartamú (s leginkább időtartam nélküli) médiaszövegeket vizsgál. *A kép retorikájának* Barthes-féle leírása – a híres Panzani-hirdetés darabokra szedése – e módszer elsősorban az állóképek terepére utalta (Barthes, 2010). Az persze nem állítható, hogy a – legfeljebb – videoklipek jelenítésének felfejtésekor alkalmazott, aprólékos szemiotikai módszer segítségével ne lehetne kimerítően elemezni rövidebb terjedelmű animációkat, ahogy az sem jelenthető ki nyugodt szívvel, hogy a szemiotika részterületei ne érvényesülhetnének az animációs filmek tárgyalásakor. A szimbólumértelmezés például teljesen releváns megközelítés, ha a narratívát, s rajta keresztül a hős/hősök jellemének alakulását (vagy épp stagnálását) szeretnénk értelmezni.

A Stokes-féle módszertani kategóriák közül az animációs filmek értelmezői előszere-ttel használják a szerzői elemzést, azaz egy szerző (itt leginkább rendező) tipikus alkotói világának jellemzését. A definíciót persze fenntartással kell kezelni, hisz a mozgóképek esetében semmiképp sem beszélhetünk arról, hogy a mű egy ember produktuma volna, az animációs film elkészítésekor pedig a konstruáltság miatt még nagyobb szerep jut a stábnak. Jane Stokes a szerzői kutatás szerves részeként jelöli meg a biográfiát is (Stokes, 2008, 93), holott a francia posztstrukturalizmus szerző-halál elméletei óta tud-

juk, hogy a szerzői kutatás életrajzi részét fenntartásokkal kell kezelni. A legszerencsésebb megoldás alighanem az olyan biografikus tényezők elemzési szemponttá emelése, melyekre a művekben direkt reflexió történik. A jelen tanulmányban elemzett animáció rendezőjéről, Hayao Miyazakiról például töménytelen szerzői elemzés áll rendelkezésre, s ezek közül a legérdekesebb munkák épp azok, melyek a filmek belső szerveződésén kívül eső életrajzi szempontokat figyelmen kívül hagyják.

Az értekezők által óvatosan kezelt sztárkutatás kevésbé ismert médiaelemzési terep, holott nagyon is élő, vizsgálatra érdemes jelenségről van szó, ami emiatt egy kicsivel bővebb kifejtést érdemel. Alkalmazásának elméleti átgondolásához magyar nyelven Munk Veronika (*Munk*, 2009), gyakorlati hasznosításához pedig Guld Ádám remek tanulmánya nyújt mintát (*Guld*, 2009). A sztárkutatás során tulajdonképpen arra vagyunk kíváncsiak, hogy a sztár (legyen az filmszínész, televíziós személyiség, énekes, író stb.) miként reprezentálódik a nyilvánosság különböző platformjain. A sztárjelenség komplex értelmezése tehát szükségszerűen a médiumok segítségével közvetített képmásra, a tulajdonképpeni imázsra kíváncsi, mind annak intencionális, mind recepciós szemszögéből (habár a szándékoltság az animációs „sztárok” esetében nyilvánvalóan nem számol a sztár belső indítatásaival). Milyen szerepet vesz fel a sztár? Ehhez képest mi csapódik le a róla szóló professzionális médiában, illetve a laikus befogadók fórumain? Ennyiből is látható, hogy a sztárkutatást mindenképpen érdemes más módszertani eljárásokkal kiegészíteni. Sztár és műfaj összefüggését például nem lehet kikerülni, ha valaki Tom Mixről („Amerika cowboyáról”) szeretne sztárkutatást végezni. Ebben az esetben okvetlenül meg kell vizsgálni a korabeli westernnek struktúráját, de ugyanúgy hasznos kutatási anyagnak bizonyulnak a Mixet ábrázoló fényképek is, hiszen a színész előszeretettel építette a mindennapokban is a western hős imidzsét (például úgy, hogy cowboy öltözetben járt-kelt). A sztárkutatáshoz fontos kiegészítést nyújthatnak a kultusz kutatás megfontolásai is. Margócsy István például Petőfi Sándorról szóló monográfiájában imponálóan mutatja be azokat az önreprezentációs eljárásokat, melyek a sztárság korabeli fogalmaira épültek és Petőfi kultuszához vezettek. Az animációs filmek esetében animációs sztárokról kellene szólnunk, akik – akármilyen furcsán hangzik is – vitathatatlanul léteznek. Miki egér számos mediális intézményen átnyúló figurája a franchise keretei között nagyszerűen tárgyalható, a róla szóló kortárs szövegeket alapjaiban határozza meg a kultikus beszédmód, de rajta kívül is számos animációs hőst illet sztároknak kijáró figyelem. Tapsi Hapsi például – több animációs társához hasonlóan – nemcsak a Hollywood Walk of Flame-en (a Hírességek sétányán) kapott saját csillagot, hanem számos élőszereplős filmben is animációs karakterként szerepel. Az „animációs sztárok” vizsgálata viszont – a módszer komplex, nemcsak egyes műveken, hanem médiumokon és intézményeken is túlnyúló jellege miatt – aligha végezhető el egy egész estés filmen.

A műfaji elemzésre a magyar nyelvű szakirodalomból Varga Zoltán tanulmányai szolgáltatnak remek példát. A burleszk zsánerének animációs megjelenéséről a *Filmtetten* (s korábban a *Café Babel*ben) közölt fontos dolgozatokat a szerző. Meglátása szerint a burleszk animációs továbbélése a hajsza, az automatikus gépiesség, a gravitáció törvényeinek felrúgása és a „vizuális szójátékok” területén látható. Az irreálisan elnyújtott hajszát működtető irracionális elemek főként a grafikus animációnak kedveznek. Az automatikus gépiesség korábban már említett bergsoni komikumát szintén grafikus példákön szemlélteti a szerző, bár megemlíti a gyurma alakváltozásában rejlő humor lehetőségét is. Ennek kapcsán feltétlenül megemlítendő a bábanimáció szereplőinek természetes gépiessége is, hiszen a mozgás illúziójának fotografikus megteremtése sem tudja elfeledtetni a nézővel, hogy a bábok háromdimenziós, anyagilag formálhatatlan dolgok, tehát dinamikus megjelenítésüket is a gépiesség statikája határozza meg. A tömegvonzás axiómájának alakíthatóságát is a grafikus rajzfilmek terén látja fontosnak Varga Zoltán, hiszen ennek a formának kétdimenziós létezéséből adódóan nem feltétlenül kell figyelembe vennie a gra-

vitációt. A „vizuális szójáték”, azaz a nyelvi kifejezésekből kiinduló képi narratívaszervezés kapcsán kevésbé kell különbséget tenni grafikus és plasztikus animáció között, hiszen a hangzó beszéd folyamatosságával alapvetően ellentmondásos a képkockaként befényképezett animáció kapcsolata. Ennélfogva az animáció sajátos nyelvi logikával rendelkezik, mely egyrészt a közhellyé rögzült kifejezések képivé tételében, másrészt az animáció történetébe szervesen belépő nyelvi jelek átformálásában mutatkozik meg (Varga, 2013). Az élőszereplős zsánerhagyomány animációs lehetőségeit természetesen nemcsak a burleszk esetében lehet számba venni, Varga Zoltán dolgozata viszont remek példát szolgáltat az animáció mediális sajátosságaiból kiinduló műfaji értelmezésre.

Ahogy korábban jeleztem, a japán animáció műfajszerkezete alapvetően eltér az amerikai és európai normától, a fent említett burleszk-szempontok például csak a legtrikább esetekben vonatkoztathatóak rá. Ennek következtében a tényleges értelmezés terén célszerűnek tűnik az elbeszélés elemzéséhez fordulni. Ahelyett, hogy az előre borítékolható vereség tudatában megpróbálnánk számba venni a narratológia főbb csapásirányait, példaként érdemes megemlíteni Dobay Ádám

A „Hős Útja” Joseph Campbell híres mitikus narratív sémája, mely a mai napig alapjaiban határozza meg a hollywoodi filmgyártást. A séma a következő: a hős az átlagos világból egy természetfeletti, csodákkal teli világba kerül, ahol – egyedül vagy segítséggel – különböző próbákat kell kiállnia. A sikeresen vett próbatételek után valamilyen beavatási rítus során értékes ajándékhoz jut, s mivel a modell erősen pszichológiai indíttatású, ezen ajándék segít a hősnek a tökéletesedésben, azaz önmaga megismerésében. Ha a hős úgy dönt, hogy visszatér a saját világába, úgy újabb próbákat kell kiállnia, majd visszaérkezése után a másvilágon megszerzett ajándékot, képességet saját világának érdekében fogja felhasználni (Campbell, 2010).

elemzését a *Tonari no Totoro* (magyar címen: *Totoro, a varázserdő titka*) című Hayao Miyazaki-filmről (Dobay, 2009). Az olvasat elsősorban Satsuki, a főhős karakterére épül. A szerző szerint a kislány a „Hős Útját” járja be. A „Hős Útja” Joseph Campbell híres mitikus narratív sémája, mely a mai napig alapjaiban határozza meg a hollywoodi filmgyártást. A séma a következő: a hős az átlagos világból egy természetfeletti, csodákkal teli világba kerül, ahol – egyedül vagy segítséggel – különböző próbákat kell kiállnia. A sikeresen vett próbatételek után valamilyen beavatási rítus során értékes ajándékhoz jut, s mivel a modell erősen pszichológiai indíttatású, ezen ajándék segít a hősnek a tökéletesedésben, azaz önmaga megismerésében. Ha a hős úgy dönt, hogy visszatér a saját világába, úgy újabb próbákat kell kiállnia, majd visszaérkezése után a másvilágon megszerzett ajándékot, képességet saját világának érdekében fogja felhasználni (Campbell, 2010). A modell különösebb probléma nélkül alkalmazható Satsuki történetére, aki édesanyja kórházba kerülése, s ezzel párhuzamosan kishúga iránti törődése miatt megpróbálja felvenni a felnőtt anya szerepét, s így szerepkonfliktusba kerül. A problémát egyrészt

a család lakhelye melletti erdő őrével történő természetfeletti találkozások, másrészt a filmvégi krízishelyzetek megoldása (az eltűnt kishűg, Mei megtalálása és az anya hazatérése) tudja csak orvosolni. A mitikus vagy a hozzá szorosan kötődő pszichoanalitikus szempontokat érvényesítő narratívák egyetemes érvényűek, tehát segítségükkel a mégoly távoli kultúrából érkező animációkat is termékenyen lehet elemezni.

Az előző fejezetben tárgyalt test- és térreprezentáció, illetve az analógiás médiaszöveg-szervezés nemcsak az animációs formához, hanem az elbeszélte történetekhez is ered-

dően kapcsolódik. A narratív elemzés persze számos szemponttal kiegészül, az időkezelés vagy a karakterjellemzés a legtöbb elbeszélés elemzésekor előkerül. A történet előrehaladása szempontjából alighanem Propp orosz varázsmesékre alkalmazott szintagmatikus modellje a leghíresebb példa, a szereplők, a helyszínek és a történet viszonyrendszerének feltárására viszont Lévi-Strauss paradigmátikus rendszere alkalmas, igaz, ő mesék helyett mitikus sémákban gondolkodott (*Császai, 2010*). Ebből a hevenyészett felsorolásból is látszik, hogy komplex narratív elemzésre nem vállalkozhat egy-egy tanulmány, az animáció – Donald Spence pszichoterápiára alkalmazott szép kifejezésével élve – „narratív igazsága” viszont felfejthető (*Spence, 1982*).

Kiki önazonossága

Pusztai Beáta nemrég imponálóan mutatta be azt a „médiaközi adaptációs” hálót, mely a japán médiakultúrát alapjaiban meghatározza. A képregény, rajzfilm és élőszereplős film (manga, anime, dzsisza) közti jellemző adaptációs sorban a szerző az animét köztes formaként határozza meg: „míg a manga a cselekmény világából kiszakított stilizációs és érzelmkifejtő eszközöket részesíti előnyben, addig a klasszikus élőszereplős filmi elbeszélésmód igyekszik ezeket elkerülni, vagy beépíteni a fikció objektív világába – az anime pedig kacérkodik mindkettővel, ötvözi a két szélsőség erőit, így egyensúlyozván két rokon médiuma között” (*Pusztai, 2012*). Hayao Miyazaki 1989-es *Majo no takkyūbin* (magyarul: *Kiki, a boszorkányfutár*) című filmje viszont másfajta adaptációs rendbe illeszkedik. Eiko Kadono 1985-ös azonos című, IBBY-listás gyerekkéregényét adaptálta Hayao Miyazaki. A regény – főleg a filmadaptáció sikerének hatására – sorozattá bővült, legutóbbi, hatodik kötete 2009-ben jelent meg. A Miyazaki-mű alapján mangaadaptáció és musical is készült, 2015-ben pedig Takashi Shimizu, az egyik legnépszerűbb japán horror-rendező élőszereplős (live action) változatot készített a regényfolyam első két kötetéből. A intermedialis háló tehát ebben az esetben is sokfelé ágazik, főleg a Miyazaki-karakterek vizuális megformálása miatt, mely az Akiko Hayashi által ilusztrált regénytől eltérően szoros kapcsolatban áll a képregénnyel.

A Kiki animációs változatának mangás elemeit azért is érdemes számba venni, mert az európai néző befogadási mintáit nagy valószínűséggel jobban befolyásolja a képregény kódja, mint a meglehetősen gyéren fordított Eiko Kadono-regény. A Kikiben észlelhető mangás komponensek már a Miyazaki-életmű kezdetén is feltűnnek. Az egymáshoz fel-tűnően hasonló Miyazaki-hősnők prototípusa a rendező elenyésző számú mangáinak egyikében, az 1984-ben animére adaptált *Nausicaa a Szél Völgyéből* (*Kaze no tani no Nausicaa*) című képregényben születik meg. Az eposzi terjedelmű képregény kettős stílusának bemutatására érdemes hosszabban idézni Varró Attilát: „A Nausicaa kivitelezését tekintve igen messze áll a szokásos manga-dizájntól, mind szövevényes háttérrajzait, mind nem kimondottan csészealjsemű, pipaszárlábú karaktereit tekintve. Az előtér és háttér kapcsolatában inkább az európai tiszta vonal-stílus, annak is főként Moebius vonala érvényesül (azaz igen aprólékos élethűséggel megrajzolt, barokkosan túlszűfolt részletességű környezetekbe illeszt pár arcvonással felrajzolt karaktereket): finom kis figurái néha szinte elvesznek a kisméretű, precízen komponált képkockákon. Ez a (...) rajzstílus ugyanakkor a mangára jellemző mozgóképszerű dinamizmussal társul” (*Varró, 2007, 225–226*). Az európai képregény hagyományának és a manga ábrázoláskultúrájának ilyen összemosása alapjaiban határozza meg Miyazaki animációs filmjeit is. A rendező a két kultúra közötti átmenetet a legdirektebb módon alighanem a Kikiben valósította meg.

A Varró Attila által említett karakterrajz a Kikiben is érvényesül. A figura stilizált egyszerűsítésének funkcióját a képregény kapcsán Scott McCloud fogalmazza meg a képregényről szóló formabontó, képregényformában született könyvében: „Amikor fényképet

vagy festményt látunk, egy másik ember arca tűnik elénk. De amint belépünk a rajzfigurák világába, mindenben önmagunkat látjuk. Véleményem szerint ezért is vonzódnak gyerekkorunkban a rajzfigurákhoz. No, persze az általánosság, az egyszerűség és a gyermeki vonások legalább annyira fontos szerepet játszanak” (*McCloud*, 2007, 44). Az effajta azonosulásra még inkább rájátszik az a – mangába is átszűrődött, s a Kikiben is felfedezhető – európai hagyomány, mely a stilizált karakterek mögé fotorealisztikus háttérrel rajzol (*McCloud*, 2007, 51–52). A legrelevánsabbnak tűnő elemzési szempont ebből következően az ismerősség, főleg a karakterek, a térszervezés és a műfajiság terén.

Mindenekelőtt viszont választ kell adnunk két, az előző fejezetben felmerült kérdésre. Van-e a Kikiben olyan sajátosság, mely csak az animációs forma következménye, illetve milyen médiaszöveg-elemzési módszerrel fejthető fel legkönnyebben a film jelentése? Az emberi testek arányai realistának nevezhetők, az arcok minimális groteszkusége néhol a száj ábrázolásakor tűnik fel, de a testreprezentáció arányának szempontjából ez sem nevezhető irreálisnak. A főhősnő fekete macskája, a boszorkányok elmaradhatatlan kelléke, Jiji viszont hatalmas, kerek szemeivel és a fejarányhoz képest nagyobb füleivel inkább távolodik el a macska ideájától, nem véletlen, hogy a film komikus pillanatai is leginkább hozzá kapcsolódnak. Összességében viszont nem nevezhető kísérleti animációnak a Kiki, az irrealitás is csak annyiban határozza meg a filmet, amennyiben az a boszorkányság témájából, a varázslatból adódik. A repülés terén például nem válik komikussá a gravitáció szabályainak felrúgása, a teret sem látjuk folyamatos alakulásában, és szűrreális elemeket sem tartalmaz a film. Ennek megfelelően egy olyan narratív elemzés tűnik a legrelevánsabb módszernek, ami – több okból – a főszereplő identitásának változására koncentrál. A megformált identitáshoz való hozzáféréshez a szimbólumelemzés eszköztára segít, a narratív struktúra hősalapú felfejtéséhez pedig az azonosulás legnagyobb hagyományokkal rendelkező műfaja, a mese.

Kiki egy kamaszkorban lévő boszorkány, akinek tizenhárom évesen gyakorlóútra kell mennie, s egy addig ismeretlen helyen boszorkányképességeinek fejlesztésével egyedül kell boldogulnia. Egy tengerparti városba érve a hősnő végül egy pékségben kezd dolgozni, és futárszolgálatot indít, melynek kezdeti sikertelensége – s a kortárs csoportba történő nehéz integrálódás – miatt elveszti önbizalmát és varázserejét. A hősnő pár napra új barátnőjénél, az erdőben élő festőlánynál, Ursulánál talál menedéket, majd tőle visszatérve komoly bajba jutott udvarlóját, Tombot kell megmentenie immár ismét seprűnyélen.

A mangából eredő elnagyolt karakterrajzról már volt szó, a hősnő ábrázolásához viszont szervesen hozzátartozik fekete ruhája és a haját díszítő piros szalagja is. Nem véletlenül lett oly népszerű a Kiki Európában. A rajzfilm több szempontból is az ismerősség érzetét kelti. A tengerparti város megformálásához Miyazaki Stockholmot és a Mediterráneumot használta alapként, s így az európai néző számára ismerős környezetet hozott létre. A boszorkány-mitológia, s annak a filmben fellelhető elemi kellékei (seprű, macska, alkímia stb.) ráadásul szerves részét képezik az európai kultúrának, arról nem beszélve, hogy Kiki és Jiji nevének hangzása a japánon kívül inherens módon kötődik a spanyol és olasz nevekhez is. A nevek ismerőssé tételére több dolog utal: a Kiki futárszolgálatára számára készített cégéren a hősnő neve katakanával – az idegen eredetű szavak s így nevek jelölésére használt szótagírással – szerepel; Tombonak Koppori a vezetékneve, ami olaszos hangzása mellett skandináv eredetet is jelölhet; az egyik mellékszereplőt, a Jijit kiegészítő öreg kutyát pedig angolosan Jeffnek hívják. A tengerparti városba megérkezvén egyébként több, jelentéssel bíró szkript villan fel. Az egyik vendéglátó egy ség Rizotto felirata még Olaszországot, a másakra vésett Kepkyp már a korfui repülőteret idézi, a szintén boltnévként megjelenő Talbot cégér a híres francia autómárkára utal, a Pison pedig édenkerti folyóként bibliai asszociációkat hordoz. A Kiki repülésekor háttérben megjelenő „skivor” svédül a diszk szó többes száma, a Minaco Hotelből nem nehéz kihallani a Monaco hangalakot, Kiki lakhelye, a svéd hangzású és írású Gütikoppanja

pékség pedig a film hatására a valóságban, konkrétan Tasmániában létre is jött, és számos japán turistának szolgál fontos zárandokhelyként (Norris, 2013). Az itt élő pék házaspár női s mellesleg áldott állapotban lévő tagja a jellegzetesen japán hangzású Osono nevet viseli. A névadás mellett a tárgyakra vésett feliratok közül sem marad ki a japán kultúra, Kikit ugyanis a Studio Ghibli feliratú busz üti el kis híján, ami egyben a Hayao Miyazaki, Tosio Suzuki és Isao Takahata által alapított s a Kikit is forgalmazó animációs stúdió neve. Mindebből jól látszik, hogy a film kulturális utalásrendszere meglehetősen sokszínű, s így több kultúra számára is ismerőssé válhatnak egyes elemek, a film motivikáját meghatározó boszorkányság, a narratíva szempontjából komoly horderejű jellemalakulás viszont kultúrafeletti, avagy – Iwabuchi Koichi találó fogalmát kölcsönözve – mukokuseki, tehát „nemzetietlen” (Iwabuchi, 2002, 455).

A mesei narratíva leegyszerűsítve: a hős elindul, segítőkre (tárgyakra vagy emberekre) talál, kiállja az előtte álló próbákat, majd hazatér. A korábban említett Joseph Campbell-féle mitikus narratív sémát viszont csak bajosan lehetne ráolvasni a filmre, hiszen Kiki nem vált szférát. Igaz ugyan, hogy kétszer is megjárja az erdőt, az ismeretlenbe történő beavatás archetipikus helyszínét, s mindkétszer találkozik varjakkal, a túlvilág mitikus hírnökeivel, ám az erdő a legkevésbé sem szeparált a természetes világtól (mint a *Totoro*, a varázserdő titka vagy a *Chihiro Szellemországban* esetében), az itt élő Ursula is nyugodtan jár-kezel az erdőn kívül, egy alkalommal pedig autóstoppal jut vissza a két szereplő az erdei faházhoz. Arról nem beszélve, hogy a film fabulájában a természetfelettit éppen a főszereplő képviseli, az ábrázolásmód újdonsága inkább abban van, hogy Kiki boszorkányságára nem a teljes értetlenséggel vagy

a teljes elfogadással reagál a környezete, hanem olyan csodálkozással, mely egy ritka, elmúlóban lévő embertípus felbukkanásakor keletkezik. Nem véletlenül jelzi Kiki édesanyja a film elején, hogy „Változnak az idők”, s nem véletlenül kerül termékeny feszültségbe egymással a seprűn, a Tombo propellerrel felszerelt biciklijén, illetve a filmvégi krízist okozó meghibásodott hidroplánon történő repülés. A régi és az új, a természetes és a mesterséges, a hagyomány és a modernitás klasszikus, Miyazakinál folyamatosan előkerülő, sokat tárgyalt kettősségei ezek, Kiki jellemének alakulása viszont egy ennél általánosabb problémát vet fel.

A narratíva megértéséhez, a hős belső problémáinak feltárásához érdemes a kamaszkorból kiindulni. Legalább Bruno Bettelheim – komoly túlkapasokkal élő, ám alapjaiban mégis működő – Csipkerózsika-olvasatából tudjuk (de a fejlődépszichológia jóval kidolgozottabb tudományterületéből még inkább), hogy a korai kamaszkort a későbbi ak-

A mesei narratíva leegyszerűsítve: a hős elindul, segítőkre (tárgyakra vagy emberekre) talál, kiállja az előtte álló próbákat, majd hazatér. A korábban említett Joseph Campbell-féle mitikus narratív sémát viszont csak bajosan lehetne ráolvasni a filmre, hiszen Kiki nem vált szférát. Igaz ugyan, hogy kétszer is megjárja az erdőt, az ismeretlenbe történő beavatás archetipikus helyszínét, s mindkétszer találkozik varjakkal, a túlvilág mitikus hírnökeivel, ám az erdő a legkevésbé sem szeparált a természetes világtól (mint a Totoro, a varázserdő titka vagy a Chihiro Szellemországban esetében), az itt élő Ursula is nyugodtan jár-kezel az erdőn kívül, egy alkalommal pedig autóstoppal jut vissza a két szereplő az erdei faházhoz. Arról nem beszélve, hogy a film fabulájában a természetfelettit éppen a főszereplő képviseli...

tív, kapcsolatteremtő periódus előtt kontemplatív passzivitás jellemzi (Bettelheim, 2004, 233–234). A környező világba való identifikációs beilleszkedés folyamatát a befelé forduló szemlélődésnek kell megelőznie. Nem véletlenül bomlik meg a hirtelen új környezetbe kerülő hősnő önazonossága. Az identitás osztódását már a kezdet kezdetén jelzi a film. A nyelvi szinten Kiki és Jiji nevének hasonló hangalakja, illetve elemi szótagkettőzése, szimbolikus értelemben pedig a boszorkány és a macska alakjának archetipikus felcserélhetősége utal az identitás duplikációjára. Kettejük kapcsolatát tovább erősíti, hogy Jiji beszédhangja csak Kiki varázserejének függvényében létezik, ennek elvesztésekor ugyanis Kikihez hasonlóan mi is csak nyávogást hallunk. A filmben továbbá mindkét szereplőnek több azonosulási lehetősége is akad. Erre a legnyilvánvalóbb példa, mikor az út megkezdésekor egy éppen hazatérő boszorkánytanonccal (és macskájával), az ideális jövőképpel találkozunk a két szereplő. Jiji esetében az identifikáció inkább tárgyi motívumokra mutat. Az első bevásárláskor Jiji egy bögrét kér Kikitől, amin saját magát ismeri fel, a pékség padlásszobájában egy Jijihez felettebb hasonlító macska képe látható, az első futármunka során pedig Jiji ténylegesen is az ajándékba szállított, s vele minden vonásában megegyező plüssmacska helyére kerül. Felettebb erős motívikus csomópontja a filmnek, mikor Ursula a nyakánál elszakadt plüssállatot összevarrja (azaz a megbomlott identitást szimbolikusán visszaállítja), s az eredeti formájában kerülhet immár saját helyére. Kiki esetében az identifikáció lehetőségeit a női szereplők biztosítják. A pék felesége, Osono afféle pótanyaként szolgál Kiki számára, és szimbolikusán éppen akkor indul meg a szülése, mikor Kiki visszanyeri a repülés képességét, s így tulajdonképpen újjászületik. Az azonosulás terén viszont fontosabb szerep jut a kortárs csoportnak. Az Ursulával való kapcsolatot nemcsak a két lány hasonló kora, hanem a természetfelettihez való viszony is erősíti. A természetfeletti Ursula esetében egyrészt a varjakkal alkotott szoros kötelék, másrészt a művészet, konkrétan a festészet lesz, a világ grafikus újratereztetésének aktusa, mely lényegében – mint a két lány beszélgetéséből megtudjuk – alig különbözik a repülés varázsától. Az e világi kortársakkal viszont Kiki nem tud azonosulni. Hiába vágyakozik a ruhabolt kirakata előtt arra, hogy fekete öltözetét a városban járkáló kamaszokhoz hasonló színes ruhákra cserélje, és hiába tekint áhítattal első ügyfelére, a szépséget megtestesítő divattervezőnőre, beilleszkedési vágyának azonosulási kényszere alapvetően elhibázott. Ahogy Susan Napier remekül rámutat, Kiki alapvetően más embertípust képvisel, mint a lányok, akikkel a városi közegben találkozik. Ő a tradicionális japán értékekkel rendelkező hős, akinek környezetétől eltérően – és a *Chihiro Szellemországban* címszereplőjéhez, a *Porco Rosso* női főszereplőjéhez, vagy a *Vándorló palota* Sophie-jához hasonlóan – erényei közé tartozik a kemény munkára való képesség (Napier, 2006, 289–300). Az aktív kortárs kapcsolatok kialakítása tehát nem akkor lesz sikeres, ha Kiki azonosul a vele egykorú női mellékszereplőkkel, hanem ha visszanyeri önazonosságát, ehhez azonban egy passzív periódusra van szüksége.

A passzivitás lehetőségét, az önreflexív gondolkodás és a természettel való nyugodt kapcsolat mintáját nyújtja számára Ursula. Az itt töltött időszak több szempontból is vizválasztó a film narratíváját tekintve. Az otthonról történő elindulás után ez az első helyszín, ahol Kiki nem kerül feszültségbe a természettel, előtte több alkalommal is eső vagy szélvihar akadályozza meg a hősnőt abban, hogy saját akaratának megfelelően járjon el. Ennélfogva a filmi narrációt inkább a véletlenszerűség, a Burch által körülírt aleatorikusság szervezi (Burch, 2004). A főhős narratívát meghatározó egyéni döntése kizárólag a zárlatban, Tombo megmentésekor képes felülírni a természet akaratát. Az erdőben töltött periódus azért is kulcsfontosságú a filmben, mert a mindaddig követendő diegetikus idő e ponton bizonytalanná válik. A történet hatodik napján jön el Ursula Kikiért, s viszi magával „pár napra” az erdőbe. A narratíva idejének elbizonytalanítását egy epizodikus telefonbeszélgetés is erősíti, melyben Kiki további kimenőt kér Osonótól. Nincs egyértelmű jelzés arra nézve, hogy az erdőbe történő időleges eltávozás és a visz-

szatérés között – amit a korábbi, idős kuncaftól kapott születésnap tortája, az újjászületés szimbolikus megelőlegezése erősít meg – hány nap telik el. Ez az időszak az időtlenség, a befelé fordulás időszaka, melyben a hősnőnek fel kell készülnie önazonosságának (itt: varázserejének) visszanyerésére.

Az identitás megerősítése egy további fontos terepen, a nőiesség mezején is meg kell, hogy történjen. Kiki a város színes divatját megtapasztalván folyamatosan saját szépségének hiányára reflektál. Ursula emlékezetből festi le Kikit, s így reprezentációs téren erősíti meg az identitás felbomlását. A végleges képhez azonban a festő elmondása szerint Kiki élő, önazonos szépségére van szükség, ezt az értelmezést pedig egyértelműen megerősíti, hogy az újrafestett képpel már nem találkozunk a filmben, tehát a reprezentáció megkettőző erejére a hősnő önazonosságának visszanyerését követően már nincs szükség. A szépséggel, azaz az önképpel kapcsolatos témakör szorosan kötődik az utolsó elemzési szemponthoz, a férfiakhoz való viszonyhoz. Nem kívánom bettelheimiánus módon túl-dimenzionálni a 13-as számot, a seprű fallikus szimbólumát vagy épp a piros hajszalagot, annyi mégis biztosnak tűnik, hogy a boszorkányság konvencionálisan nőiességhez kötődő szimbólumaként a hősnőnek a film folyamán le kell küzdenie a férfiatól való idegenkedését. Kiki ezt az idegenkedést először a pékkel kapcsolatban győzi le. A kezdeti félelmet az ajándékozás gesztusa írja felül, s Kiki a pék személyében valamiféle apafigurára lel, a futárszolgálat cégének elkészítésekor ugyanis ugyanúgy ugrik a pék nyakába, mint a film kezdetén saját édesapjába. Az idegenkedés másik, fontosabb tárgya Tombo, aki egyszerre tűnik fel a barát és az udvarló szerepében. Kiki kezdeti teljes elutasítása a repülésmániás Tombo kitartásának hatására enyhül, s a már elemzett önképpel kapcsolatos aggodalommal változik. A fiúval történő első aktív élmény, a propellerrel felszerelt biciklin történő közös utazás hatására Kiki először életében fél a repüléstől. Ez a félelem egyaránt eredeztethető a tárgy modernizált jellegéből, illetve a páros repülésből is. A stáblista olvasásakor szép zárata a filmnek Kiki és Tombo közös (ám eltérő eszközök segítségével létrejött) repülése. A közösségi élmény, a beilleszkedés pedig a krízishelyzetben, Tombo megmentésekor az egész város és a televízió szeme láttára történik.

A Kiki mesei struktúrájában a hős nem tér haza, hanem beilleszkedése után csupán levelet küld a szüleinek, az animációs film „narratív igazsága” mindazonáltal felismerhető. A kamaszkor identitásproblémáinak megoldására tökéletes médiaszövegről van szó, amivel az identitáson túlmutató, általános pszichés betegség, például az anorexia nervosa is kezelhető (*Matsumoto* et al., 2010). Az egyetemes narratív olvasat létjogosultságát igazolja a film eredeti címe is (*Majo no takkyūbin*), melyben nem szerepel Kiki neve. Ez a cím tehát nem a karakter névszerű egyediségét hangsúlyozza, hanem a boszorkányság általános női princípiumát, s a hozzá szorosan kapcsolódó repülést, avagy az önazonosságból adódó lelki szabadságot.

Irodalomjegyzék

Barthes, Roland (2010): A kép retorikája. In Blaskó Ágnes és Margitházy Bea (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest. 109–124.

Bettelheim, Bruno (2004): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina, Budapest.

Burch, Noël (2004): A véletlen és funkciói. In Vajdovich Györgyi (szerk.): *A kortárs filmelmélet útjai. Szöveggyűjtemény*. Palatinus, Budapest. 229–248.

Campbell, Joseph (2010): *Az ezerarcú hős*. Édesvíz, Budapest.

Császai Lajos (2010): Műfaj- és narratívaelemzés a médiakutatásban. *Médiakutató*, 2.

Darley, Andrew (2009): Vitaalap. Gondolatok az animáció tanulmányozásáról. *Metropolis*, 1.

Dobay Ádám (2009): Satsuki alvilágjárása. A hős útja és a természet mitológiája Miyazaki Totorójában. *Mondo*, 3.

Dunai Tamás (2007): A kilencedik művészet reneszánsza. *Műút*, 1.

- Guld Ádám (2009): A Madonna-jelenség és a sztárság konstituálódása a posztmodern médiában. *Médiakutató*, **1**.
- Iwabuchi Koichi (2002): 'Soft' Nationalism and Narcissism: Japanese Popular Culture Goes Global. *Asian Studies Review*, **4**.
- Kálmos Borbála (2003): Az erőszakosság relativitásának elmélete. *Médiakutató*, **4**.
- Láng István (2001): Dragon Ball, a kultuszmesze. *Filmvilág*, **1**.
- Matsumoto, Miki, Yamauchi, Kanako, Tanaka, Misa és Kato, Tadahiho (2010): Role-play Therapy as Treatment for Anorexia Nervosa using the Script from the Hayao Miyazaki Animated Movie Kiki's Delivery Service (Majo no Takkyuubin). *School Health*, **3**.
- McCloud, Scott (2007): *A képregény felfedezése*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Munk Veronika (2009): Sztárság, elméletben. *Médiakutató*, **1**.
- Nagy Csilla (2008): Mangenezis. Keleti képviselő Magyarországon, avagy a magyar manga. *Kalligram*, **1**.
- Napier, Susan (2006): Matter Out of Place: Carnival, Containment, and Cultural Recovery in Miyazaki's Spirited Away. *The Journal of Japanese Studies*, **2**.
- Norris, Craig (2013): A Japanese Media Pilgrimage to a Tasmanian Bakery. *Transformative Works and Cultures*, **14**.
- Pusztai Beáta (2012): Képregény + Film = Rajzfilm? *Apertúra*, **2**.
- Spence, Donald (1982): *Narrative Truth and Historical Truth. Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*. W. W. Norton and Company, London – New York.
- Stokes, Jane (2008): *A média- és kultúrakutatás gyakorlata*. Gondolat – PTE Kommunikáció és médiakutatási Tanszék, Pécs–Budapest.
- Varga Zoltán (2012–2013): A burleszk öröksége az animációs filmben 1–4. *Filmtett*.
- Varga Zoltán (2008): Vázlat az animációs film tanulmányozásához. *Enigma*, **56**.
- Varró Attila (2007): *Cult-comics*. Libri, Budapest.
- Wood, Aylish (2009): A tér újjáélesztése. *Metropolis*, **1**.

A játék funkcionális megközelítése

A 20. század eleje a fejlődéslélektan kezdete, és a játék pszichológiai elméletei kialakulásának kora. A funkcionális gondolat mindkettőben fontos szerepet játszott, mind amerikai, mind európai viszonylatban. Tanulmányomban szeretném felhívni a figyelmet, hogy a kezdeteknél a magyarok is jelen voltak, és inspiráló saját gondolatokat fűztek a máig fennmaradt elképzelésekhez. A fókuszban Nógrády Lászlónak, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság tagjának A gyermek és a játék című könyve áll, amely nagyon korszerű munka volt a maga idejében, ennek ellenére a játékpszichológiával foglalkozó szöveggyűjteményekben említésre sem került.

Irásomban a szakirodalmi összegzés mellett, a sajtóban megjelent hírek alapján Nógrády és a híres svájci pszichológus, Piaget közötti kapcsolat- és ismerethálót vázoltam fel. Az egyes elméletek egymásra hatásának vizsgálata során a kronológián kívül figyelembe vettem az egymásra való hivatkozásokat, és a hírlapokból, történeti gyűjteményekből kikövetkeztethető személyes ismeretségeket. Az adatok szemléltetéséhez a hálózattudomány módszereit alkalmaztam, amelyet már a társadalomtudományok több területén is sikerrel használnak a személyek közötti kapcsolatok ábrázolásához, elemzéséhez és megértéséhez.

Piaget és Nógrády különböző módszerek alkalmazásával hasonló elméleti következtetésekre jutottak a játékkal kapcsolatban. A két szerző között közvetlen kapcsolatot ugyan nem találtam, de a francia–svájci intézet és a magyar társaság között bizonyíthatóan szoros együttműködés volt. A két szerző nem hivatkozik egymás munkásságára, de mindketten ugyanazokra az elméletekre támaszkodtak, ahogyan azt majd később látni fogjuk.

A különböző játékelméletek megjelenése könnyen kapcsolatba hozható az adott korra jellemző szemléletváltozással, így a fejlődéslélektan megjelenése fontos szerepet játszott a gyermeki játék funkcionális szemléletének kialakulásában. Ebben nem-

csak a kor nemzetközileg is elismert pszichológusainak, hanem a magyar Nógrády Lászlónak is szerepe volt, aki a motivációs megközelítést alkalmazta a gyermeki játék értelmezésénél.

Bevezetés

A játéknak tűnékenysége miatt különös kapcsolata van a tudománnyal. Nehezen megfogható, operacionalizálható, ezáltal nehezen vizsgálható jelenség. Sokan sokféle megközelítésből próbálták már megragadni a lényegét, de mintha mindig kicsúszna a kutatók kezéből. Egy kicsit hasonlít a szerelem vizsgálatához: törekszünk minél jobban megérteni a háttérében húzódó folyamatokat, de mégis reméljük, hogy marad benne valami megmagyarázhatatlan varázslat. Céloom nem a játék lényegének megfogalmazása, hanem az egyik legelterjedtebb, a funkcionális megközelítés történetének áttekintése. Ahogy Selye János (1980, 133. o.) írja: „...sokat tanulhatunk az ilyen történetekből, például azt is, mit jelent egy fontos felfedezés nemcsak a hivatásos kutatónak tudományos munkájában, hanem bárkinek a mindennapi életben.”

A funkcionális, vagyis a miért kérdése a játék kutatásában a gyermeklélektan kezdeteitől foglalkoztatja a pszichológusokat. A játékhoz hasonlóan ez is egyete-

mes emberi tulajdonság: mindennek tudni akarjuk az okát. A kauzalitás filozófiai, fejlődéslélektani vagy szociálpszichológiai aspektusa is világossá teszi, hogy minden emberben megvan az a vágy, hogy tudja, mi miért történik. A tudomány fejlődését is ez a sajátosan emberi jellemző, a kíváncsiság mozgatja. Nem véletlen, hogy amikor a játék funkcionális megközelítéseiről írok, úton-útfélen kitérek tudománytörténeti, tudományfilozófiai kérdésekre is. Célom rávilágítani, hogy a játékot a megismeréssel való szoros kapcsolata emelte a tudományos vizsgálódás fókuszába. És ugyanezen kapcsolat miatt érezhetjük azt, hogy a tudós és a gyermek tevékenysége oly sok hasonlóságot rejt magában (*Gopnik, Kuhl és Meltzoff, 2006*): mind a ketten játszanak.

Funkcionalizmus a pszichológiában

A kísérleti pszichológia megalakulása után nem sokkal, a 19. század végén két irányzat uralkodott: Tichener strukturalizmusa és az amerikai William James funkcionalizmusa. Utóbbi a darwini evolúciós elképzelésből építkezett. James hangsúlyozta a folyamatosságot, a változást, a fiziológiai kapcsolatok és a lelki jelenségek szerepét (*Pléh, 2000*). Egy másik fontos amerikai pszichológus, aki szintén az evolúciós gondolatot népszerűsítette, ezzel nagyban hozzájárult a fejlődéslélektan megalapozásához: James Mark Baldwin. Ő vezette be a cirkuláris reakció, az akkomodáció és az asszimiláció fogalmát a fejlődéslélektanba, amik a piaget-i fejlődésmélet és benne a játékmélet központi fogalmai. A játék kapcsán főleg a „látszatról”, vagyis később használt terminológia szerint a mintha-játékról beszél, annak is a művészettel való rokonítása fontos számára: a játékban a gyermek újraalkotja a világot (*Baldwin, 2000*). James és Baldwin alapozta meg a funkcionális gondolatot a pszichológiában. Nem sokkal később Európában is meghatározó szerepe lett a tudat funkcionális értelmezésének és az adaptációs szemléletnek. Nem csoda, hiszen Jamesnek és Baldwinak is jelentős kapcsolatai voltak Európában.

Az európai funkcionalizmus tulajdonképpen összekapcsolódott a fejlődéslélektan kialakulásával. Az evolucionizmus és a pragmatizmus a klinikai irányvonalal vegyítve alkotta a svájci-francia pszichológia alapját, ami meghonosította Európában a funkcionális gondolatot. Binet és Claparède voltak ennek az irányzatnak a fő képviselői, egyben a reformpedagógia úttörői. Míg Binet főként az intelligencia vizsgálatával munkálkodott a nevelés megreformálásán, addig Claparède a szervezeti háttérrel biztosította a pszichológia térnyeréséhez a gyermekközpontú funkcionális nevelésben (*Pléh, 2000*). Megtalálható a gyermekközpontúságon kívül az evolúciós gondolat és a gyermeki aktivitás fontossága is Claparède munkájában. A *funkcionális nevelés* című könyvében kifejti: a gyermek igényeinek, szükségleteinek ismerete elengedhetetlen feltétele a pedagógiának, és ezen belül is leginkább azt kell megragadni, hogy mire lesz jó az adott képesség, készség, lelki folyamat a gyermek számára a jelenben, illetve a jövőben, más-keppen szólva, milyen biológiai jelentősége, funkciója van (*Claparède, 1974*).

Claparède a funkcionalitás jogosultságának elemzésével jut el a játékhoz is. A tudományos ismeretek gyakorlati alkalmazásának szempontja is a funkcionális szemlélet hasznosságát hirdeti, és tulajdonképpen ezzel köti össze a pszichológiai tudást, mint az emberről, a gyermekről való ismeretek tárházát a pedagógia gyakorlatával. Ezen a ponton írja: „*S a nevelő esetében sem haszon nélkül való, ha a játékot olyan jelenségnek tekinti, amely az egyén fejlődését szolgálja. Mert amikor ezt a fejlődést elő akarja segíteni, olyan eszközökhöz folyamodik, amelyeket maga a természet is használ*” (*Claparède, 1974, 40. o.*). Claparède pedagógiai programjában a fejlődés legfőbb mozgatójának a játékot tartotta (*Pléh, 2000*), és azt mint a gyermek „*mélyéről fakadó szükségletét*” nevezi meg. „*A gyermek játékra teremt lény; a természet a játékon keresztül szándékozik őt kifejleszteni!*” (*Claparède, 1974, 41. o.*). Bár az amerikai és az európai funkcionalizmus nem mindenben egyezett, mégis hasonló

elvi alapokat nyújtott a gyermekek, így a játék tanulmányozásához is (Pléh, 2000).

A francia–svájci pszichológusok körében a funkcionális gondolat mellett egy másik fontos koncepció is hódított: a német Karl Groos munkája, ami kifejezetten a játékra fókuszált. Az esztétikából indult ki, mint a kor játékelméletei általában, de evolúciós keretben gondolkodott, Baldwin elképzeléseire épített (Groos, 1901), így jutott el az állatok vizsgálatán keresztül a játék biológiai funkciójának megfogalmazásáig. Groos leginkább a gyermeki játék jövőbeli funkcióit kereste, ezzel megalakítva a játék előgyakorlat elméletét. Teteemes anyagot gyűjtött össze mind az állatok, mind a gyermekek játékaról, ami tulajdonképpen megalapozta az esztétikai elméletektől az empirikus fejlődéslélektani kutatások felé való fordulást. Groos azokra a tényekre támaszkodott, hogy a fiatal egyedek többet játszanak, és a játék formája fajokra jellemző tevékenységekhez hasonlít. Groos játékszemlélete biológiai, teleologikus jegyei alapján a funkcionális irányzathoz kapcsolható. Elképzelésében megjelenik az a Huizingától eredeztetett gondolat is, hogy a játék minden tevékenység egyik aspektusa (Miller, 1997). Ez utóbbi volt Piaget elméletének is egyik alaptétele. Piaget nagyon éleslátóan rendszerezte elődei elképzeléseit saját megfigyeléseivel, így válhatott a fejlődéslélektan és a játékelméletek kulcsfigurájává.

Egy funkcionista játékelmélet: Piaget elképzelése

Konstruktivista, kognitivist, genetikus episztemológus, equilibrista... – címkék, melyeket Piaget magáénak tudhat (Balogh, 2005). Mivel Piaget a gondolkodás fejlődését átszövő elméletének bemutatása meghaladná e tanulmány kereteit, s miután mások már oly sokszor leírták azt – magyarul is (pl. Mérei, 1978; Balogh, 2005) –, így most csak a témánk szempontjából fontos részletére, a játékelméletre térek ki.

Mérei Piaget ismeretelméletét nem magyarázó, hanem leíró rendszerként mutatja

be. Piaget (1978) a gyermeki gondolkodás fejlődésében két alapfolyamatot határoz meg: az asszimilációt és az akkomodációt. Mind a két folyamatnak van egy prototípusa. Míg az akkomodációé, vagyis a világhoz való idomulása az utánzás, addig a világ alakítása a saját belső sémáinkhoz a játékban valósul meg legtisztább formában. Igazából mind a két folyamat a környezethez való alkalmazkodást, az értelmi működés fejlődését szolgálja, amit nemcsak Piaget, hanem elődei – Groos, Claparède és Baldwin – is megfogalmaztak.

Piaget teljesen elveti a játék formáira vonatkozó csoportosításokat, a funkció vizsgálata szempontjából ezek lényegtelenek, hiszen nézete szerint bármi lehet játék a gyermek számára. Saját gyermekeinek megfigyeléseiből kiindulva olyan szabályszerűségeket fedezett fel a különböző tartalmú játékokban, amelyek máig a gyermeki játék fejlődésének kulcsfogalmai maradtak. A játéknak egységes funkciója van Piaget értelmezésében, de strukturális elemzése során három különböző formát különít el: gyakorló játék, szimbolikus vagy képzeleti játék és szabályjáték.

Ezek jól összekapcsolhatók Piaget gondolkodás fejlődésének szakaszaival. A gyakorló játékok a második szenzomotoros szakaszban jelennek meg, amikor a gyermek már nemcsak reflexeket használ, hanem megjelennek az elsődleges cirkuláris reakciók. Ezek az önmagára irányuló, cél nélküli, örömet okozó tevékenységek már játékként definiálhatóak. Tulajdonképpen Piaget gyakorlójáték fogalma nagyon hasonló Groos elképzeléséhez, és funkcióját tekintve is a gyermek aktív szerepét hangsúlyozza szervei, képességei fejlődésében. És ha rátekintünk a bölcsőben a kezével játszó gyermekre, úgy tűnik, mintha a világ egyik rejtélyes csodáját látna saját cselekedeteiben.

De ez csak az első szakasza a gyakorlásnak, hiszen ez a kezdeti struktúra lesz az uralkodó egészen a második életévig. Ahogyan a gyermek egyre több ismeretre tesz szert, úgy lesz egyre komplexebb a játéka is: a kettő párhuzamosan fejlődik. Minden játékot a felfedezés kihívása előz meg. Bár

az exploráció nehezen különíthető el a játéktól, előbbinek nem feltétele az örömszínezet. Csak amikor már a gyermek kelőképpen megismerte az új cselekvést, tárgyat, akkor válhat játékká. S mikor már túlzottan ismerős számára, beépül a szokás- és ismeretrendszerbe, megszűnik játékká lenni. Ezt a folyamatot Piaget legjobban a gyakorló játékoknál szemlélteti, de tulajdonképpen a fejlődés minden szakaszában ugyanez megy végbe. Tehát a játék funkciója az értelmi fejlődés elősegítése, nem valamiféle önálló ösztöneredetű funkció.

A gyakorló játékokból a szimbolikus játékokba való átmenet a sémák megjelenéséhez kötött. Az absztrakt gondolkodás megjelenésével egy új világ tárul fel a gyermek előtt, ami a játéknak is új színezetet ad. Ehhez segít hozzá a gondolkodás, a beszéd és az emlékezet fejlődése. Tulajdonképpen az első szimbolikus játékokat késleltetett utánzásokként is értelmezhetjük. A szimbolikus játék során a gyermek korábbi sémákat használ fel új, nem megszokott helyzetekben.

Az utolsó fejlemény a szabályjáték. Olyan játékokat takar, amiket más elméletalkotók együttes játékoknak neveztek. Piaget rávilágít, ezekben nem az együtteség, hanem a szabály a lényeg. Rendszerében a szerepjáték átmenetet képez a szimbolikus és a szabályjáték között: még nem a szabály benne a legfontosabb, de már a szimbólumok együttműködő alkalmazásán nyugszik. A valódi szabályjátékban már a csoport rendje a legfontosabb, melynek megsértése következményekkel jár. A szabályjáték közösségi szerveződése kapcsolja össze a gyermek játékos tevékenységét a társadalomba való beilleszkedéssel.

Ezért a szabályjáték megjelenése a játékos korszak végét jelenti Piaget szerint. Bár Piaget a játékfejlődés szakaszain belül is megkülönböztet csoportokat – ezzel is érthetőbb, és strukturáltabb rendszert adva elméletének –, e tanulmány kereteiben erre csak utalni van lehetőségem.

Piaget hatása Magyarországon

Piaget munkásságának kezdetekor világos volt, hogy elmélete megkerülhetetlen a kor pszichológiai kutatói számára. Magyarországon Várkonyi Dezső és Harkai Schiller Pál közvetítésében olvashattak először a szakemberek Piaget újszerű elképzeléseiről. Mindkét magyar pszichológus kiemelkedő szerepet játszott a pszichológia tudományának meghonosításában, a

nemzetközileg elismert eredmények bemutatására törekedtek a hazai szakemberek körében. Várkonyi mint a gyermeklélektan iránt érdeklődő pszichológus különösen nagy érdeklődéssel fordult Piaget munkássága felé (Kiss, 1995). Várkonyi már 1928-ban így írt: „A magyar lélektani és pedagógiai irodalom (melyből Piaget Nagy László nevét egyszer megemlíti) és a magyar nevelés bizonyára

A gyakorló játékokból a szimbolikus játékokba való átmenet a sémák megjelenéséhez kötött. Az absztrakt gondolkodás megjelenésével egy új világ tárul fel a gyermek előtt, ami a játéknak is új színezetet ad. Ehhez segít hozzá a gondolkodás, a beszéd és az emlékezet fejlődése. Tulajdonképpen az első szimbolikus játékokat késleltetett utánzásokként is értelmezhetjük. A szimbolikus játék során a gyermek korábbi sémákat használ fel új, nem megszokott helyzetekben.

nagy haszonnal fogja átvenni elméleteibe és munkatervébe a kitűnő genfi tudós gyermekpszichológiáját” (104. o.). Nem sokkal később, 1936-ban már Huizinga és Piaget – a korszak két legmeghatározóbb alakja a játékelméletek történetében – egy asztalnál vacsoráztak Budapesten, amit a kultuszminiszter szervezett a Nemzetek Szövetsége Szellemi Együttműködési Bizottság tiszteletére.

Így a pedagógusok és pszichológusok már azelőtt ismerték Piaget elképzeléseit a gyermek fejlődéséről, mielőtt bármely műve megjelent volna magyarul. Elméletének elsajátításában fontos szerepet játszott két magyar tanítványa is: Binét Ágnes és Kiss Tihamér. Mindketten a genfi Rousseau intézetben dolgozhattak együtt Piaget-val még a II. világháború kitörése előtt. Binét Ágnes később is – Méreivel együtt – gyermeklélektanról foglalkozott és a pszichológusok körében népszerűsítette Piaget munkásságát, míg Kiss a pedagógiában hangsúlyozta mesterének elképzeléseit (Pléh, 2000).

Legtöbben mégis a Mérei által interpretált Piaget-t ismerik, hiszen ő fordította egyik legismertebb munkáját, a *Szimbólumképzés a gyermekkorban* címűt, melynek előszavában nemcsak Piaget munkásságát, hanem művei magyarországi hatását is bemutatja (Mérei, 1977). Mérei 1945 után felvállalta a gyermekközpontú pedagógia és a pszichológiai kultúra szakmai és társadalmi terjesztését (Golnhöfer, 2004), melynek köszönhetően néhány évig főként a pedagógiai továbbképzésben volt nagy hatása Piaget eredményeinek. Majd a politikai változások miatt Méreit mellőzték, és csak egy jó tízéves kihagyás után, a pszichológia magyarországi térnyerésével került újra középpontba Piaget elmélete (Mérei, 1977). Azóta is mind a pedagógiában, mind a pszichológiában töretlen Piaget szemléletének oktatása annak ellenére, hogy mára már sok általa leírt képességet korábbi életkorokban kimutatnak az új vizsgálati módszereknek köszönhetően. Nem véletlen: Piaget rendszerező gondolkodása, elképzelései olyan termékeny kiindulási pontot jelentenek a kognitív fejlődéslélektan mai képviselőinek, amire módszertani eltérések ellenére is fontos építeni.

A játék kutatásának magyar gyökerei

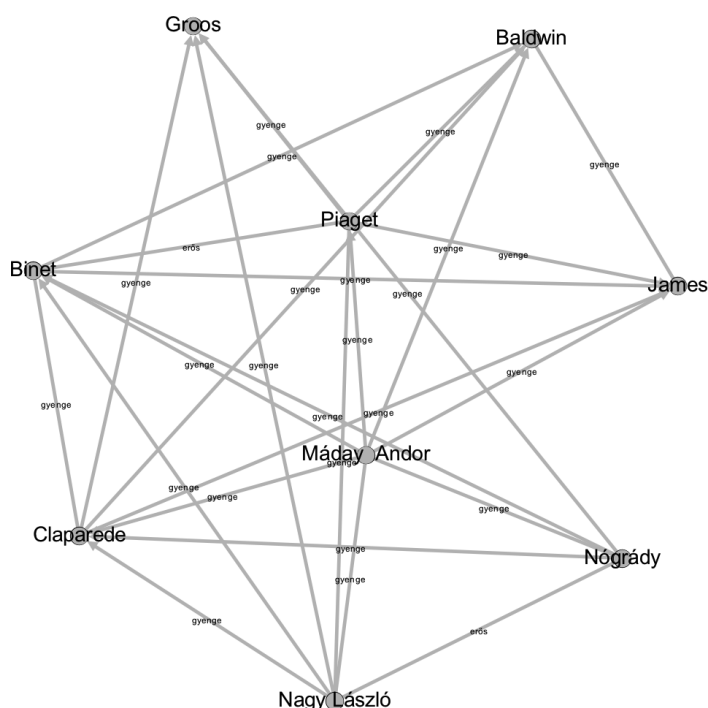
A fejlődéslélektan történeti kezdeteitől, vagyis a 19–20. század fordulójától már Magyarországon is folytak gyermektanulmányi kutatások. Nagy László 1906-ra

szervezte meg a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot – követve Hull amerikai példáját alig 13 évvel később –, amelynek célja a gyermektanulmányozás tudományos alapjainak megteremtése és a gyermekek fejlődési sajátosságainak megismerése volt összekötve a gyakorlati alkalmazással, vagyis a pedagógia és a nevelés tudományos szempontú gazdagításával (Köte, 1997). Ennek a szervezetnek volt a tagja Nógrády László is (1871–1939). Nógrády az adatgyűjtő szakosztályt vezette, s a társaság *Gyermek* című folyóiratát és a Gyermektanulmányi Könyvtár sorozatot szerkesztette. A sorozat több kötetének ő maga volt a szerzője is, ilyen volt *A gyermek*, *A mese*, *Az anyai szeretet aranykönyve*, *Az egyke-gyermek* és témánk szempontjából a legfontosabb: *A gyermek és a játék* (1913).

Ha megvizsgáljuk Nógrády elképzeléseit a játékról, abban olyan ismerős gondolatokkal találkozhatunk, amiket játékpszichológiai ismereteink alapján Piaget-hez kötünk. A meglepő ebben az, hogy Piaget idevonatkozó elmélete csak 1953-ban jelent meg, első jelentős gyermeklélektani tanulmánya is csak 1928-ban látott napvilágot. Nógrády tehát legalább másfél évtizeddel korábban fejtette ki gondolatait a játékról, amikor Piaget a puhatestűekkel kapcsolatos biológiai kutatásaival volt elfoglalva (Thorne és Henley, 2000).

Lehetett-e kapcsolat Nógrády és Piaget között? Közvetett kapcsolatról mindenképp beszélhetünk, hiszen mindketten hasonló alapokra támaszkodtak: Claparède és Groos elképzeléseire. Talán arról van szó, ami oly sokszor megesett már a tudománytörténetben, hogy két gondolkodó hasonló időben, egymástól függetlenül, hasonló következtetésre jutott (Kuhn, 2000). Hiszen a korszakban tisztán látszik a szemléletváltás a gyermekkorról való gondolkodásban, ami áthatja a fejlődéslélektan kialakulását, ezt pedig leginkább Baldwin alapozta meg. Így érthető, hogy Piaget és Nógrády egyáltalán nem hivatkozik egymásra, hiszen elég volt a korszellembe illeszkedniük a hasonló gondolatok megfogalmazásához.

Ha a hálózattudomány módszerét alkalmazzuk, akkor még jobban átláthat-



1. ábra. Nőgrády és Piaget ismeret- és kapcsolathálója
(Készítette: Kriszbacher Gergő)

juk a két pszichológus közötti kapcsolatot (1. ábra). A hálózattudomány megközelítését mára számos társadalomtudomány hasznosítja, így a történelem (Rab, 2012), a pszichológia (Pléh és Unoka, 2016), az oktatástörténet (Szabó, 2015; Szabolcs és Golnhoffer, 2015). Jelen kutatásban a történeti alkalmazásához hasonlóan múltbéli szereplők közötti kapcsolatokat igyekeztünk felvázolni, de nem elsősorban a személyes kapcsolatok hálóját, hanem a közös elméleti, szemléleti kiindulópontokat. Erre természetesen a személyes kapcsolatok jelentős hatással lehetnek. A hálózatban elkülönülnek az erős és a gyenge kapcsolatok, valamint a kapcsolatok irányát is ábrázoltuk. Erős kapcsolatnak minősült, ha a két személy munkakapcsolatban állt egymással, tehát feltételezhetően részleteiben ismerték egymás munkáját, elképzeléseit; gyenge kapcsolatnak minősült minden más, a forrásokból valószínűsíthető kapcsola-

lat: az alkalmyszerű személyes találkozások, és ha csak a szakirodalomból ismerte egyik szerző a másikat. A kapcsolatok iránya azért volt fontos elemzési szempont, mert több esetben csak egyik személy hivatkozott a másik munkájára, kölcsönösségre utaló adatot nem találtunk.

Egyrészt szoros volt az együttműködés a francia és svájci pszichológusok, valamint a magyar gyermektanulmányi társaság között. Erre utal, hogy a gyermektanulmányi sorozatban számos franciából fordított szakkönyv is megjelent, többek között Binet és Claparède tollából, továbbá, hogy 1909–1916 között a *Gyermek* című folyóirat valamennyi számában közétette az előző szám tartalmi kivonatát német és francia nyelven is. Ekkor jelent meg Nőgrády „Adatok a gyermek egyéniségének lélektanához” című tanulmánya, melyben Binet módszereit alkalmazta (Szűcs, 1979). A fő kapcsolat Svájc és Magyar-

ország között Máday Andor volt, aki Genfben élt egyetemi magántanárként.

Míg Nógrádnál egy közvetett, szakirodalmakból ismert kapcsolat feltételezhető, addig Piaget-nak egyértelműen személyes kapcsolata volt a fent említett elődökkel. 1919-ben asszisztensként dolgozott Binet intézményében, majd a gyermekek kognitív fejlődésének kezdeti vizsgálataiból írt egyik tanulmányának megjelenését már Claparède hagyta jóvá. Később Claparède tanulmányi igazgatói állást is ajánlott neki a Rousseau Intézetben, amit Piaget természetesen elfogadott (Thorne és Henley, 2000). Valószínűsíthető, hogy Piaget és Nógrád között közvetlen kapcsolat nem volt. Piaget Nógrád könyvét nem olvashatta, hiszen az nem jelent meg idegen nyelven, viszont mindketten bekapcsolódtak a témáról folytatott tudományos diskurzusba, amikor a gyermektanulmányozás még gyerekcipőben járt.

Mi a jelentősége ennek a kapcsolati hálónak? Talán az a pszichológiatörténeti tény, amit Pléh Csaba (Kiss, 1995) is kiemeli, hogy a nemzetközi folyóiratokban sokat hivatkozott magyarok munkáit (példaként említi Ranschburg Pált és Révész Gézát) a mai magyar pszichológusnemzedék nem is nagyon ismeri. Hiába estek egybe a fejlődéslélektan kezdeti Magyarországon és külföldön, a világháborúk közötti rendszerváltozások a tudománypolitikára is jelentős hatással voltak, és nem tették lehetővé a folyamatosságot a hazai pszichológiai kutatásokban sem. Így eshetett meg, hogy több jelentős írás, elmélet, kutatás a múlt homályába veszett. Patáki Ferenc is megfogalmazza: „A hazai pszichológiai kutatás és gyakorlat sajátos jelenidejűségben él és fejlődik: kevésbé kapcsolódik akár igenlően, akár kritikusán történeti múltjához, tudománytörténeti előzményeinek tanulságokban gazdag tradícióihoz” (Kiss, 1995, 13. o.).

Ezért lehet az, hogy a játékról írt hazai tanulmányokban, könyvekben, szöveggyűjteményekben leginkább külföldi pszichológusok, filozófusok elméleteit tárgyalják, Nógrádyra pedig ez idáig egyetlen utalást sem találtam.

Nógrády László: A gyermek és a játék (1913)

„*Nos, a játék a test és lélek szabad fejlődésének biztosítója; ez az út az, melyen a gyermek fejlődése halad, és ez becses figyelmeztető nektek is, hogy megítélhesétek gyermekeitek egészséges fejlődését*” (Nógrády, 1912, 14. o.) – írta Nógrády 1912-ben, amikor Magyarországon és a világban is még csak a kezdetén járt a gyermektanulmányi mozgalom. A közgondolkodásban nemhogy a játéknak nem tulajdonítottak ekkora jelentőséget, de még gyermekszobák sem voltak általánosan elterjedtek a magyar lakásokban, s játszóterek se épültek még. Így nem is olyan meglepő, hogy elég erőteljes kritikát kapott a könyv. Nádaï Pál (1913) a következőképpen vélekedett: „*Könyvből egyoldalúsága miatt könnyen azt a benyomást kaphatja valaki, mintha a gyermek életében a játéknak volna a legfontosabb, sőt egyedülvaló szerepe és mintha a játék valami egészen különváló jelensége volna a gyermek életének*” (300–301. o.). Hiányolja a reformpedagógiai szempontok tárgyalását is: „*Egy házat lehetne megtölteni azzal az irodalommal, amely arról számol be, hogy a játékot miként kapcsolják az esztergályozó pádhoz, a kerthez, a könyvtőműhelyhez, a sokféle szerszámmal és Nógrády dr. beéri annyival, amennyit neki a mi iskolánk nyújtott*” (301. o.). Nógrády könyvét tényleg áthatja az a szemlélet, ami kiemelt jelentőséget tulajdonít a játéknak a gyermek fejlődésében, ami azóta nemcsak gyermekpszichológusok, pedagógusok számára evidencia, hanem a társadalom körében is. Kultúrtörténeti szempontból fontos, hogy egy-egy kialakult elmélet miként hat vissza arra a kultúrára, amelyben született (Bruner, 2005). A játék fejlődésben való szerepének ez a nézete az 1900-as évek elején még nem volt eléggé elterjedt Magyarországon, de ha a későbbi, 1940 és 1950 körüli pszichológiai és pedagógiai elképzeléseken tekintünk végig, látható a változás. Nemcsak a gyermek középpontba helyezése a fontos, hanem a módszertani megközelítés is. Nógrády a gyermekek objektív

megfigyelését és a gyermekek kikérdezésének módszerét használta elméletének kidolgozásához, tehát empirikus eredményekre alapozta elképzeléseit.

Párhuzamot vonva Piaget-vel, Nógrády nagyon hasonló metodikát követ. A fő különbség, hogy Piaget sokkal nagyobb hangsúlyt helyezett a gyermekek megfigyeléseire (sajátjairól naplót is vezetett), míg Nógrády egy-egy példát használ bizonyos jelenségek alátámasztására, számára a kikérdezés módszere lényegesebb volt. Eleinte a Gyermektanulmányi Társaság megalapítójának, Nagy Lászlónak érdeklődéskutatásához kapcsolódva gyűjtöttek közösen adatokat arról, hogy különböző korú gyerekek mit játszanak és miért. Majd külön gyűjtést is indított, amelynek eredményeképpen közel 6000 adat érkezett be, 3–21 éves korhatáron belüli gyermekektől.

Saját elképzelései előtt alaposan tárgyalja az ismert játékelméleteket, amelyek főként művészeti, esztétikai szempontból közelítenek a játék felé. Sorra veszi a játékfelosztásokat is, de egyik mellett sem köteleződik el. Saját adataiból indul ki, amely legalább kétféle megközelítést tesz lehetővé: mit játszik a gyermek és miért.

Ha mai szemmel végigtekintünk a különböző tipológiai felosztásokon, akkor hasonló kettősséget tapasztalunk. Vannak a játékkformákat csoportokba soroló, leginkább pedagógiai, néprajzi szempontú rendszerek (pl. Kiss Áron gyűjtése vagy Caillois felosztása) és a pszichológiai, funkcionista elképzelések, mint amilyen Piaget munkája is. Nógrády mindkét szempontot fontosnak tartja, szerinte csak a kettő ötvöztetésével képzelhető el a játék lényegének megértése. Vizsgálatában a játék *cselekvés* jellegében mutatkozik meg a „mit”, és a szubjektív vallomásokban a „miért”, vagyis a *motiváció*.

A cselekvés oldalú megközelítés Nógrády számára is könnyű, ahogy számos más kutató korábban és azóta is e dimenzió mentén osztályozta a játékokat. Nem is szentel túl sok figyelmet erre a felosztásra. A kategóriák között másokkal megegyező és eltérő típusok is akadnak, de Nógrády egyedi, saját adataira támaszkodó felosztást alkal-

maz: 1. művészi jellegű, 2. kézügyesítő, 3. valami eszközzel történő, 4. felnőtteket utánzó, 5. táncszerű, 6. házi foglalkozást űző, 7. sportszerű, 8. testedző, 9. társas, 10. észfejllesztő, 11. tudományos jellegű, 12. gyűjtéssel foglalkozó, 13. nyereszkedő jellegű játékok. Ami feltűnhet belőle nekünk: jóval részletesebb és jóval tágabb játékkdefiníciót feltételez, mint más cselekvés központú osztályozási rendszerek.

A motivációs oldalról hasonlóan részletes felosztásból indul ki adatainak elemzésénél: 1. fizikum kielégítése, 2. értelem, 3. gyönyörködés, 4. szórakozás, 5. utánzás, 6. társas ösztön, 7. a tevékenység, 8. győzelem öröme.

Saját elméletét, amely főként a motivációs szempontra épít, biológiai elméletnek nevezi. Leglényegesebbnek a játék és a gyermek biológiai fejlődése közötti szoros kapcsolatot tartja. Kiemeli a korábbi elképzelések – mint Spencer erőfölösleg-elméletének és Lazarus üdülés elméletének – tévedéseit, és jól megragadja a játék általánosságát: minden gyermek játszik és a gyermek mindig játszik. Nem csak akkor, amikor plusz energiái vannak és nem csak akkor, amikor pihenni vágyik. „*Míg Spencer elmélete sohasem fáradt, addig a Lazarusé mindig fáradt gyermeket tételez föl*” (Nógrády, 1912, 68. o.). Ezután a Groos-féle játékmagyarázatot mutatja be. Fontos ismét kiemelni, hogy Piaget és Nógrády hasonló alapokról indult: Groos elmélete közös pont volt kettőjük munkájában, már ez is feltételezi a két elmélet hasonlóságát. Groos tulajdonképpen Darwin elméletét alkalmazza a játéktevékenységre. Miközben átemelnek egy-két gondolatot Groos munkájából, mindketten elhatárolódnak tőle, tulajdonképpen cáfolják a játék begyakorlás-elméletét, vagyis a játék céljának nem a felnőtt életre való felkészülést tartják. Nógrády így fogalmaz: „*A játék ugyanis szolgálja a begyakorlást is, de célja mégsem ez*” (75. o.). A játék funkcionális pszichológiai szempontú vizsgálatát választja, „*azaz, ha a lelki processust biológiai álláspontról tekintjük*” (69. o.).

Nógrády (1912) könyvében végigveszi a gyermek fejlődését a játék szempontjából.

Bár nem annyira pontos rendszert állít fel, mint Piaget, mégis nagyon hasonló következtetésekre jut. A játékot, mint a tapasztalatszerzés egyik módját, az értelmi fejlődés segítőjét írja le. „*A gyermek a fejlődési állapot egész sorozatát öleli fel, olyan sorozatát a fejlődési állapotnak, melyek egymástól nagyon különböznek*” (165. o.). Az első szakasz a csecsemőkor, az artikulálatlan játék kora, vagyis amikor a játékot a mozgásgyakorlások jelentik. Ezt a készséget ösztöneredetűnek véli, célszerű mozgások, a cél tudata nélkül. Megkülönbözteti az emberi és az állati ösztönöket: előbbire sokkal jobban hat a környezete. „*Az ember a legnagyobb mértékben képes a biológiai értelemben vett asszimilációra, ő a környezet hatását a legkülönbözőbb módon dolgozza fel*” (79. o.). Ahogyan Piaget-nál a gyakorló játék, itt is ez az első szakasz illeszkedik leginkább Groos elképzeléséhez.

A következő korszakról – hároméves kortól – mint az artikulált játék koráról beszél. Ez a szakasz az érdeklődés kora, ilyenkor a gyermek már maga teremti meg magának a játékot, amivel játszhat. Fontos, hogy a két szakasz közötti átmenetet Nógrádnál is az utánzás hidalja át, amit a környezethez való alkalmazkodás egy fontos módjaként említ.

Az artikulált játék korán belül külön foglalkozik az eszközzel való játékkal, az utánzással és a társasjátékkal, amelyet a szociális érdeklődés fejlődése kísér. Itt már

nem a mozgás, hanem az értelem uralkodik a játékon: amit a gyermek megismer, azt visszatükrözi játékában. Ez körülbelül 20 éves korig tart. A végén ismét a mozgás veszi át az uralmat, és a játékok fő formája a testedzés lesz. Az artikulált játékot több szakaszra bontja: 3–6 éves kor az öntudatlan játék kora, 6–14 éves kor között a tudatos játék kora, és 14–16 között kez-

dődik a játékosztönnök hanyatlása. Az artikulált játék során éli meg minden gyermek azt, amit a gyermek Nógrády is: „*S úgy gondolom, gyermekkorom boldogsága ép az volt, hogy bár egymagamra álltam a világban, bár olyan voltam, mint a szélről kergetett árva haraszt és szegény, mint a templom egere, mégis az lehettem, a mi akartam*” (147. o.). A gyermek illúziók sorozatát éli meg játékában. Az illúzió eredete szerint származhat a környezetből és magából a gyermekből is, lényege a „mintha”. Nem érzéki csalódás és nem is tudatos, ez egy sajátosan gyermeki illúzió. „*Ebben a szuggerált állapotában a gyer-*

Az artikulált játék során éli meg minden gyermek azt, amit a gyermek Nógrády is: „S úgy gondolom, gyermekkorom boldogsága ép az volt, hogy bár egymagamra álltam a világban, bár olyan voltam, mint a szélről kergetett árva haraszt és szegény, mint a templom egere, mégis az lehettem, a mi akartam” (147. o.). A gyermek illúziók sorozatát éli meg játékában. Az illúzió eredete szerint származhat a környezetből és magából a gyermekből is, lényege a „mintha”. Nem érzéki csalódás és nem is tudatos, ez egy sajátosan gyermeki illúzió. „Ebben a szuggerált állapotában a gyermeknek nincs is illúziója, hanem mindig csak a valóság érzése van” (157. o.). „A játék öröme éppen abból ered, mert a gyermek játékát, mint valóságot élvezi, jobban mondva, mint a maga valóságát” (167. o.).

meknek nincs is illúziója, hanem mindig csak a valóság érzése van” (157. o.). „A játék öröme éppen abból ered, mert a gyermek játékát, mint valóságot élvezi, jobban mondva, mint a maga valóságát” (167. o.). Bár a fogalmi meghatározás és a fejlődés átmenete nem olyan pontosan meghatározott, mint Piaget-nál, amit Nógrády illúziónak nevez, nagyon hasonlít Piaget szim-

bólumfelfogásához. Hasonlóan a „minthát” és a gyermek valóságérzékelését emeli ki, vagyis azokat a játékepipódokat, amikor a gyermek már fantáziájával játszik, vagyis nem eszközökkel, hanem a fejében létező szimbólumokkal. És mindketten ezt nevezik meg a játék valódi színterének, bár más-más korhoz kötik – Nógrády egy jóval tágabb életkori határt használ.

Bár nem külön szakaszként, hanem az artikulált játék részeként tárgyalja, mégis külön hangsúlyt helyez Nógrády is a játék társas jellegére. Hatéves korban a gyermekben feléled a szociális érdeklődés. Játékában is fontos aspektussá válik a szocialitás, és az is marad körülbelül 15 éves koráig. Ebben a játékformában jelenik meg a moralitás a társak, a szabályok által, és ezért válik fontos tereppé a játék a pedagógia számára is. Ennek a szociális tényezőnek a legfontosabb mozgatói a játékszabályok, amelyek a játék zavartalan rendjéhez szükségesek – világít rá Nógrády is Piaget-hoz nagyon hasonló módon gondolkodva a társas játékok lényegéről.

Egyértelműen megkülönbözteti a felnőtt játékát a gyermek játékától. Nemcsak tartalmában, hanem céljában, lényegében is különböző. A felnőtt ilyen jellegű szórakoztató tevékenységeit, amelyek a társadalom számára nem hasznosak, inkább pihenésnek tartja, a gyermeki játéktól elkülönülő jelenségnek. De egy fontos közös pontot említ: a játékvágyat, ami megvan a gyermeknél és felnőttkorban is fennmarad. Az éles elkülönítés helyett sokkal inkább egy lassú átmenetre utal: „*Minél fejlettebb a gyermek, annál közelebb esik a játék határa a való élet határához, annál több benne a valóság, annál inkább keresi a gyermek az olyan játékot, amely az élet való tevékenységéhez hasonlít*” (165. o.).

Érdekes része elméletének a motívumok három fő csoportjának megfogalmazása: fizikai, értelmi és érzelmi motívumról, vagyis ösztönről beszél a játékban, amelyek a fejlődés különböző szakaszaiban érnek be. A fizikai ösztönt tartja az első és egyben a legmeghatározóbb motívumnak. Az értelmi és érzelmi ösztönt folyamatos kísérőjelenségként írja le, amelyeket nem

köt életkorhoz, de később utal rá, hogy az illúziókkal teli tudatos játékokat az értelmi ösztön irányítja, míg a társas játékokban az érzelmi ösztönön van a hangsúly. Piaget egyedül az értelmi fejlődés szolgálatába állította a játékot, így e tekintetben a két szemlélet jelentősen különbözik. Bár ha a motívumok felosztását az életkorok játékformáihoz kötjük, ismét a Piaget-féle hármas struktúrára (gyakorló, szimbolikus, szabályjáték) ismerhetünk Nógrády elképzelésében.

Nógrády – ahogy minden gyermektanulmányi kutató – különös figyelmet szentelt a pszichológia és pedagógia összekapcsolásának, amit a játékkal kapcsolatban is megkísérelt. Könyvében 100 oldalt szentel a játék pedagógiai megközelítésének, amely korábban tárgyalt pszichológiai nézeteinek gyakorlati jelentőségét hangsúlyozza. Ma is megfontolandó üzenet, hogy a játék nevelőértékét az iskolában is kellene használni, nem csak az óvodában. A játék jelentőségének ismeretére szólítja fel a pedagógusokat: ezen keresztül lehet leginkább megismerni a gyermek fejlődését, személyiségét, de egyben eszköz is a gyermek fejlesztése, nevelése során. Hangsúlyozza: nem a tanításban, hanem a gyermek nevelésében hasznosítható leginkább a játék.

Külön alfejezetekben veszi sorra a játék szerepét az értelmi, érzelmi és művészi nevelésben. Érdekes adalék a könyv végén található *A nemzeti szempont és a játék* című fejezet, melyben Nógrády a labdajátékot nevezi meg a magyar gyermekek nemzeti kedvencének. Negatív hangvételben ír az akkor divatba jövő, idegen eredetű futballmániáról, helyette a magyar gyökerekkel rendelkező játékot támogatná: „*És ha az idegen football kapott drága pénzben épült versenytereket, miért ne kaphatna ez a nemzeti játék is azt*” (295. o.). Gondolatmenetében valószínűleg Porzolt Lajos 1885-ben megjelent *Labdajátékok* könyvére támaszkodik, amelyben a szerző 110 játékot gyűjt össze – köztük ütős (például a ma is ismert méta), kidobós, gurítós játékokat, melyekben jellegzetesen csapatok versengtek egymással – azzal a nem titkolt

szándékkal, hogy a magyar labdajátékokat népszerűsítse és megvédje a „végpusztulástól”.

Bár Nógrády könyve messze nem olyan rendszerező gondolkodásról vall, mint Piaget műve, tudományos érdeklődésre érdemes elképzelés. Ha csak azokat az érdekes hasonlóságokat vesszük szemügyre, amelyeket fellelhetünk a két különböző módszerre alapozó elméletben, akkor is valamivel közelebb juthatunk a játék lényegének megértéséhez.

Ahogy Nógrády fogalmaz: „*Mindent, amit a gyermek tesz (ezen a játékszerű, önkényes tevékenységet értve), a legszorosabb célszerűség jellemez. Ez a célszerűség azonban nem a gyermeken kívül fekvő motivumból fakad, mint a felnőtteknél, hanem a gyermeken belül lévőből. A cselekvés motívuma magában a gyermekben van, vagy más szóval, a gyermek fejlődésével kapcsolatos. Ezen fejlődés szolgálatába áll minden játékszerű tevékenység*” (190. o.).

A játékelméletek szerepe és változásai a tudományos gondolkodásban

Azok az elismert pszichológusok, akik kifejtették véleményüket, elképzelésüket a játékról, szinte mindannyian az egyik legfontosabb jelenségeként tartják azt számon a gyermekek életében (Péley, 2003). Történetileg fontos kiemelni, hogy a ma ismert gyermekekhez kapcsolódó játékelméletek a 20. század termékei, amikor már a gyermekkorról való gondolkodás természetes velejárója volt nemcsak a tudományos életnek, de a hétköznapiaknak is. Ezért nem meglepő, hogy a játékelméleti megközelítések legtöbbször a gyermek játékával foglalkozik. Ahogy Erikson megfogalmazta (2002, 233. o.): „...*kultúránk kidolgozott játékelméletei – amelyek azt a feltételezést tekintik alapjuknak, hogy a játék a gyermekek számára is úgy határozható meg, hogy ami nem munka – valójában olyan elfoglaltságok, amelyekkel kizárjuk a gyermekeinket az identitásérzés egy korai forrásából.*” Ha végigtekintünk a 19. századi elképzeléseken, azok jórészt a művészetekkel, esz-

tétikával rokonítják a játékot, ami egyértelműen nem a gyermek, hanem a felnőtt sajátja. Nógrády (1912) is ezzel kezdi könyvét. A játékról szóló elméleteket összegzi, amik „*a gyermektanulmányi szempontot alig veszik figyelembe*” (17. o.). Ilyen volt például Kant, Schiller elképzelése, vagy a magyarok közül Szemere, aki az esztétikai játékelméletet fogalmazta meg.

Bruner (2005) *A fejlődéselmélet mint kultúra* című tanulmányában kifejti, hogy ha egy elméletet befogad, elfogad a társadalom, akkor az adott kultúrában már nemcsak mint tudományos elmélet, hanem mint a valóságot meghatározó erő lesz jelen. Példaként sorakoztatja fel Freud, Piaget és Vigotszkij hatását, akiknek elképzelései a mai naiv tudatelméleti, néplélektani gondolkodás részei. Írja: „...*ha egyszer elég széles körben elfogadjuk, hogy valami lehetséges, akkor azt hamar átfordítjuk olyanná, ami egyben szükséges is*” (Bruner, 2005, 117. o.). És valóban, a játékról mint gyermeki sajátosságról való gondolkodás nemcsak a pszichológia tudományára, hanem társadalmunkra is elköpesztően nagy hatással volt. De a játék történetében nem csak a fejlődéslelektan megközelítése volt korszakalkotó, számos tudományterület nyúlt a játék kutatásához előtte és utána is, mint például a filozófia, esztétika, matematika, közgazdaságtan.

A különböző játékelméletek megjelenése könnyen kapcsolatot hozható az adott korra jellemző szemléletváltozással: például a művészetek meghatározó szerepe, a gyermek középpontba helyezése, az idegfiológia mint módszer megjelenése, vagy a matematika alkalmazásának egyre táguló köre. Mintha a játék egyre több tudományterületen válna használható analógiává, így képes lehet a területek között kapcsolatot teremteni.

Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a pszichológiában a játékról való gondolkodás alakulása és új eredményei miként hatnak és okoznak akár paradigmaváltozásokat más diszciplínákban – mint a pedagógia, a közgazdaságtan vagy akár a történelem. Ahogy Neumann János (2003, 119. o.) írja: „*minden tudománynak alkal-*

mazásra kell találnia saját területén kívül.” Ebből kifolyólag a tudomány túldifferenciált szerkezetű hálózata egy egymást kölcsönösen meghatározó tagokból álló rendszerként is értelmezhető. Hiszen mindegyik célja egy: a világ megismerése. És a játék egy nagyon jó terepe ennek az interdiszciplináris tudományos hálózatnak a megfigyelésére. Hogyha végigtekintünk azokon a tudósokon, akik foglalkoztak a játék valamely területének kutatásával – mint például Grastyán, Neumann, Piaget, Huizinga –, elgondolkodhatunk, hogy mennyiben befolyásolta saját élettörténetük és azok a hálózatok, amelyekhez kapcsolódtak, hogy a világnak pont erre a szeletére kíváncsiak.

Neumann (2003) a tudomány hasznosságának tárgyalása során arra is felhívja a figyelmet, hogy a később leghasznosabbnak bizonyuló felfedezések, kutatások nem célzottak voltak, legtöbbször a kutatói kíváncsiságra, vagy, ahogyan Neumann (2003, 121. o.) fogalmaz: az „*intellektuális elegancia kritériumának irányítására hagyat-*

koztak”. Mi más ez, ha nem játék? Tehát feltételezhetünk egy szoros kapcsolatot a játékos megismerés és a kreatív gondolkodás között. Erről a lehetőségről sokan írtak már, többek között Csíkszentmihályi Mihály (2001), aki a játék tanulmányozásából kiindulva végül a flow-elmélet megfogalmazásához jutott.

A magyar történeti szempontra visszatérve: ösztönző lenne a magyar játékkal foglalkozó szakemberek számára, ha ismernék a játékkutatás sokrétű magyar vonatkozását. Nem lehet véletlen, hogy Nógrády László és később Grastyán Endre is a játék motivációs megközelítését alkalmazták. Talán van valami lényeges abban, hogy ezt az univerzális jelenséget az emberek egyik legfőbb mozgatójának tartották. Ahogyan Nógrády (1912, 302. o.) költőien megfogalmazta: „*Az élet rohanó tenger-árja zúgva hömpölyög el népek, felfogások, irányok, művészi izlések, vallások, hatalmak fölött, elpusztít, eltemet mindent, de a játékot nem.*”

Irodalomjegyzék

- Baldwin, J. M. (2000): Autobiography of James Mark Baldwin. In Green (szerk.): *Classics in the History of Psychology*. York University, Toronto, Ontario. <http://psychclassics.yorku.ca/Baldwin/murchison.htm> Letöltés 2016. 08. 05.
- Balogh Tibor (2005): *Piaget szinkretizmusa*. Bába Kiadó, Szeged.
- Bruner, J. (2005): A fejlődéstudomány mint kultúra. In *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 114–126.
- Claparède, É. (1974, 1931): *A funkcionális nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Erikson, E. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Iskolakultúra Kiadó, Pécs.
- Gopnik, A., Kuhl, P. K. és Meltzoff, A. N. (2006): *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbábok?* Typotex Kiadó, Budapest.
- Groos, K. (1901): „The Theory of Play.” In *The Play of Man*. Translated by Elizabeth L. Baldwin. Appleton, New York. 361–406.
- Kiss György (1995, szerk.): *Pszichológia Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Köte Sándor (1997) Magyar Gyermektanulmányi Társaság. In Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon. 2. kötet*. Keraban Kiadó, Budapest. 389.
- Kuhn, T. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1977): Gyermeklélektan és ismeretelmélet: Piaget életműve. In Piaget: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 5–51.
- Millar, S. (1997): *Játépszichológia*. Maecenas Kiadó, Budapest.
- Nádai Pál (1913): Nógrády László: A gyermek és a játék. *Magyar Pedagógia*, **22**, 297–302.
- Neumann János (2003): A matematika szerepe a tudományokban és a társadalomban. In Ropolyi (szerk.) *Neumann János válogatott írásai*. Typotex Kiadó, Budapest. 104–122.
- Nógrády László (1913): *A gyermek és a játék*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Péley Bernadette (2003): A játék szerepe a külső és belső valóság szerveződésében. In Kállai János és Kézdi Balázs (szerk.): *Új távlatok a klinikai pszichológiában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 47–66.

Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba (2007): Kuhn hatásai a pszichológiában: vannak-e pszichológiai paradigmák? In Binzberger Viktor, Fehér Márta és Zemplén Gábor (szerk.): *Kuhn és a relativizmus*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 13–26.

Pléh Csaba és Unoka Zsolt (2016): *Hány barátod is van?* Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

Rab Virág (2016): *Hálózatok a történelemben*. Kézirat.

Selye János (1980): *Álomtól a felfedezésig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szabó Zoltán András (2015): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a Magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltáráshoz. In Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.):

Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében. Gondolat Kiadó, Budapest. 83–112.

Szabolcs Éva és Golnhoffer Erzsébet (2015): A kommunikációs háló feltáráának lehetőségei és korlátai a neveléstörténeti kutatásokban. Lázár György esete 1945–1956. In Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 213–224.

Szücs Ágnes (1979): A „Gyermek” című lap története 1907–1919. *Magyar Pedagógia*, 79. 4. sz. 398–408.

Thorne, M. B. és Henley, T. B. (2000, szerk.): *A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések*. Gloria Kiadó, Budapest.

Várkonyi Hildebrand (1928): Újabb gyermeklélektani vizsgálatok. *Magyar Pedagógia*, 37. 100–104.

Pachner Orsolya

Hová lettek a férfiak? Megmenthető-e a férfiszerep?

A mai kor férfi körképe

Hogyan változtak meg mára a nemi szerepek, miért lehetséges, hogy a figyelem középpontjában a nők szabadságért való küzdelme mellett elfelejtettünk a férfiakkal foglalkozni? Hogyan lehetséges, hogy a sokunk fejében bátor és erős férfiak egy része mára szociális és szexuális nehézségekkel küzd? Miért élnek oly sokan harmincas éveikre még a szülői háznál, miért állják meg nehezen a helyüket a munkahelyükön? Miként lehet az, hogy szexuális igényeik kimerülnek a pornóoldalak felkeresésével, kezdeményezőképességük pedig olyannyira lecsökkent, hogy megelégszenek az online videojátékok nyújtotta társas illúziókkal?

Főként ezen kérdésekre keresi a választ Philip Zimbardo és Nikita D. Coulombe (2015) a *Nincs kapcsolat. Hová lettek a férfiak?* című könyvükben. Zimbardo és Coulombe problémaként azonosítják, hogy a technika fejlődésével mára az embereknek nincs idejük semmire. A helyzet paradoxona, hogy a fejlett technika révén bármi elérhető, de ami a legközelebb van önmagunkhoz, az valójában elérhetetlen és kiismerhetetlen. Zimbardo

korunk nagy újítójaként lett ismert, és bár könyveit a szakma ismerői számára írta, hamar rájött, hogy észrevétlenül becsempészte nézeteit a hétköznapi ember gondolatvilágába is. A szerzőpáros művének mélyebb ismerete mindenki számára tanulságos és alkalmas lehet arra, hogy szélesebb spektrumon rálásson a mai férfiak működésének mikéntjére.

A napjainkra jellemző globalizációs hatás, a felgyorsult idő, a fogyasztói társada-

lom olyan kihívásokat teremt, amely minden ember számára sokszor átláthatatlan kuszaságokat és korlátokat eredményez. A könyv a mai kor férfiúi működésének, sikertelenségének és nehézségeinek okait tárgyalja. A jól elkülönült három alfejezet alapján könnyen ka-
lauzolja végig az olvasót a tünetek, okok és megoldások hálójában. Olyan alapvető pszichológiai ismeretet nyújt, amely segít megérteni az emberi viselkedést. Itt először is az egyéni, jellembeli összetevőkre fordít figyelmet, majd a környezeti, társadalmi tényezőkre, arra a szociális közegre, amelyben felnőtt. Ezt követően azt kell szem előtt tartani, hogy milyen hatalmi tényezők hatnak az egyénre, amelyek befolyással lehetnek élete eseményeire. Tehát arra a kérdésre, hogy hová lettek a férfiak, csak úgy tudunk válaszolni, ha alaposan szemügyre vesszük azokat a tényezőket, amelyek a mai megváltozott világban a viselkedésük okozóiként jelen vannak. Az egyéni személyiségjellem-

zők mellett a családok szerkezetének változása, a női szerep átalakulása, valamint a társadalmi, gazdasági és oktatási körülmények átalakulása szerepel a főbb okok között.

A könyv első része a tünetekért felelős, a mai társadalmi struktúra által kitermelt oktatási hiányosságokat tárgyalja. Megemlíti a fiúk iskolából való kibukását, a férfiak munkahelyről való háttérbe szorulá-

sának tényezőit. Mindennapi helyzetből, illetve filmből vett példán keresztül illusztrálja a szociálisintenzitás-szindróma jelenségét, ami összefoglalva azt jelenti, hogy a mai férfiak szívesebben töltik egymással szabadidejüket, mint hogy nőkkel ismerkednének. Ennek okát Zimbardo és Coulombe abban látja, hogy a gyors és változatos kielégülést ígérő pornó sokszor színesebb és intenzívebb vizuális élményt nyújt, mint a romantikus párkapcsolatok megélése. Az, hogy a videojátékok nyújtotta biztonságos világ és a pornóoldalak keltette mesterséges izgal-
mak az oka a szociális és szexuális kapcsolatteremtési problémáknak, vagy mindez egy meglévő okra reagáló tünet, szétválaszthatatlan. Viszont mindenképpen továbbgondolást igényel, hiszen a realitástól elszakadt férfiak elmagányosodásához és társas viselkedési repertoárjuk beszűküléséhez vezethet a virtuális világban való ábrándozás. Ez a kettős tényező olyan negatív spirált in-

*Mindennapi helyzetből, illetve filmből vett példán keresztül illusztrálja a szociálisintenzitás-szindróma jelenségét, ami összefoglalva azt jelenti, hogy a mai férfiak szívesebben töltik egymással szabadidejüket, mint hogy nőkkel ismerkednének. Ennek okát Zimbardo és Coulombe abban látja, hogy a gyors és változatos kielégülést ígérő pornó sokszor színesebb és intenzívebb vizuális élményt nyújt, mint a romantikus párkapcsolatok megélése. Az, hogy a videojátékok nyújtotta biztonságos világ és a pornóoldalak keltette mesterséges izgal-
mak az oka a szociális és szexuális kapcsolatteremtési problémáknak, vagy mindez egy meglévő okra reagáló tünet, szétválaszthatatlan. Viszont mindenképpen továbbgondolást igényel, hiszen a realitástól elszakadt férfiak elmagányosodásához és társas viselkedési repertoárjuk beszűküléséhez vezethet a virtuális világban való ábrándozás.*

dít el, amelyben a férfi egyre mélyebbre süllyed önmaga világába, megnehezítve a kapcsolatteremtést, partnertalálást, családalapítást és a hétköznapi kihívásokkal való konstruktív megküzdést.

A második fejezet a megváltozott férfi szerep mögött meghúzódó okokra világít rá. A családi és az iskolai nevelés közben, a társadalom tagjaként a szocializációnk so-

merkednének. Ennek okát Zimbardo és Coulombe abban látja, hogy a gyors és változatos kielégülést ígérő pornó sokszor színesebb és intenzívebb vizuális élményt nyújt, mint a romantikus párkapcsolatok megélése. Az, hogy a videojátékok nyújtotta biztonságos világ és a pornóoldalak keltette mesterséges izgal-
mak az oka a szociális és szexuális kapcsolatteremtési problémáknak, vagy mindez egy meglévő okra reagáló tünet, szétválaszthatatlan. Viszont mindenképpen továbbgondolást igényel, hiszen a realitástól elszakadt férfiak elmagányosodásához és társas viselkedési repertoárjuk beszűküléséhez vezethet a virtuális világban való ábrándozás. Ez a kettős tényező olyan negatív spirált in-

rán megtanuljuk, hogy mit szabad és mit nem szabad tenni. A nyugati kultúrából indult az a mára már széles körben elterjedt elképzelés, miszerint az ember elemi joga és kötelessége is, hogy szabadon megélje önmagát, de az azt előmozdító képességek, lehetőségek nem azonnal, csak számtalan tapasztalat és hosszú idő eredményeként alakulnak ki. A társadalmi elvárások, a fogyasztói szerepek és az egyén szempontjából megélt önismeret sokszor ellentétet szül. A megváltozott családi szerkezet, az apa nélkül felnőtt fiatalok, a gazdasági és környezeti változások mind-mind okai lehetnek a ma nehézségekkel küzdő férfiaknak. Mindezekben túlmenően az a természetes hozzáállás, hogy a férfiak jogosan várnak el az élettől olyan dolgokat, amelyekért megküzdniük nem kell, és párkapcsolataikban is elegendő a puszta jelenlétük ahhoz, hogy a kapcsolat működőképes legyen, téves elképzelés.

A könyv utolsó fejezete az okok feltárását követően megoldási lehetőségek tárházát kínálja arra az esetre, ha a ma férfia kezébe akarja venni a saját élete feletti irányítást, és változni akar. A harmadik rész olyan széles spektrumú megoldási javaslatot kínál, amely a társadalom minden szereplője számára hasznos lehet. Elsőként azt tárgyalják a szerzők, hogy mit tehet a kormány. Ezen javaslatok célja a társadalmi kohézió növelése, a közbiztonság és a közegészség jobbá tétele. Ezek alapját az emberek hozzáállásának megváltoztatásával érhetjük el, a hosszú távú megoldás érdekében az említett ügyekkel kapcsolatos tudatosság növelésével. Társadalmi szinten az apaszerep erősítése lenne a feladat, továbbá az, hogy a gyermekek több követhető férfiszerep-moddal találkozzanak például az intézményi nevelés során. Az iskolák feladata, hogy olyan foglalkozásokat biztosítson a diákok számára, amelyeken az empátiáról tanulhatnak, a tudatos családtervezésről, és megismertetné a tanulókkal a munka világát. Ezen belül olyan órák bevezetését szorgalmazzák, amelyek felkészítik őket a felnőtt élettel járó kötelezettségekre. Szülői oldalról az igazságos nevelésre, a nyílt kommunikációra és az ér-

zelmek kifejezésére hívják fel a figyelmet. Szülői feladat az is, hogy már gyerekkorban az egészséges, szégyenérzettől mentes hozzáállást alakítsák ki a szexualitással kapcsolatban. Ehhez a családi légkör elfogadást és feltétlen szeretetet kell, hogy biztosítson. Így a stabil házasságokban egészséges, motivált és vidám gyerekek nőnek fel. A család férfitagjai – apák, nagyapák – pedig törekedjenek arra, hogy részesei legyenek a fiuk életének, és vonódjanak be a nevelésükbe. A felnőtt férfiak számára javasolják, hogy keressenek környezetükben élő szerepmodelleket, akik számukra vonzó tulajdonságokkal rendelkeznek. A számítógépezéssel töltött órák helyett tűzzenek ki maguk elé célokat, és tudatos tervezéssel törekedjenek elérni azokat. Végezetül a média közvetítő szerepét emelik ki a megoldási lehetőségek közül, aminek feladata, hogy kedvezőbb képet fessen a férfiáról. Például a filmekben jelenjenek meg kompetens apaként, a keményen dolgozó férfi érjen el sikereket, és csak a legvégső esetben folyamodjon erőszakhoz céljai elérése érdekében. Ezáltal lehetséges egy realisztikusabb, hitelesebb férfikép közvetítése, szemben a hősként, átlagon felüli képességekkel rendelkező férfialakkal.

A könyvet azok számára ajánljuk, akik még többet szeretnének megtudni önmagukról, akik emberi kapcsolataikat gyümölcsözőbbé, önmagukat feszültségmentesebbé szeretnék tenni. Továbbá azok számára, akik készek arra, hogy beismerjék, milyen álarcokkal, megfelelésekkel, olykor hiányosságokkal, problémákkal küzdenek, amelyekre megoldást csakis önmagukban találhatnak. A könyv olvasója hatékonyan fel tudja használni az olvasottakat akkor is, ha szülőként szeretne segíteni útját kereső gyermekének vagy pedagógusként diákjainak.

Zimbardo, P. és Coulombe, N. D. (2016): *Nincs kapcsolat. Hová lettek a férfiak?* Libri Kiadó, Budapest. 493.

Dombi Edina – Berta Renáta

Tanulás és a mai információtechnológia

Korunk technikai fejlődésének folyamatát mindannyian megtapasztaljuk, annak előnyei és esetleges nehézségei napról napra megmutatkoznak. A technológiák széles körű és felgyorsult fejlődése olyannyira részét képezi életünknek, hogy át is szabja érzelmi világunkat és társas kapcsolatrendszerünket. Az információs és kommunikációs technikák (IKT) mindemellett jelentős kognitív folyamatokra is hatással bírnak, így kiemelt fontosságúvá vált mindezek legújabb kutatási eredményeinek összegzése. A Magyar Pszichológiai Szemle 2016. évi első száma összegezte azokat a kutatásokat, amelyek az észlelés, a figyelem, az emlékezet, az adaptív intelligencia, az önszabályozó tanulás folyamatainak jellegzetességeit és korlátait töreksenek meghatározni, mindezek által az infokommunikáció tágabb hatásmechanizmusait azonosítják. A kutatások kiemelten az egri Eszterházy Károly Egyetem kutatócsoportjainak közreműködésével, szakmai irányításával valósultak meg.

A lapszám egy bevezető, szemléleti keretet megragadó tanulmányán túl négy tematikus egységbe rendezve mutatja be az IKT összefüggéseit a kognitív pszichológia módszertanával, hatását kognitív folyamatokra és a tanulásra. Fontos szerepet tölt be a kapcsolódó kutatási eredmények és azok pedagógiai gyakorlat számára lényeges következtetései megragadásában, ezáltal segítséget nyújtva a pedagógusok számára módszertani eszköztárak gazdagításában, munkájuk hatékonysága növelésében.

A bevezető tanulmány (Pléh Csaba és Faragó Boglárka írása) értékes összegzést nyújtja a téma szemléleti hátterének. Rámutat arra, hogy a gépek az emberi képességek kibontakoztatásának forrásai, így a szocializáció folyamatának formálói is. A technikai fejlődés által alapvető lett az állandó rendelkezésre állás elvárása és életünk hálózatokhoz kapcsolódása, ami számos előnyt, ám egyúttal nehézséget is jelenthet. A tanulmányban kifejtik, hogy a külvilág leképezésének folyamata és általa a gondolkodás rendszerei ugyancsak jelentős változáson mentek keresztül: a digitalizált feldolgozásmód vált elsődlegessé, s ezzel a képek hangsúlya, valamint a gyors

egymás utáni, többszörös feladatvégzések felszínessége lett jellemző. A szerzők alapvetően megerősítik a személyesség csökkenésének nehezítő, kognitív hatékonyságot csorbító folyamatait, valamint az ingeréhség és általa a motiváció jellegzetességeinek, továbbá szociokognitív, érzelmi és társas kapcsolati jellegzetességeknek átrendeződését.

Az új IKT hatásainak átfogó elemzése című tematikus egységben, a kutatási területeket bemutató tanulmányok sorában az első (Dorner László, Hatvani Andrea, Taskó Tünde, Soltész Péter, Estefánné Varga Magdolna és Dávid Mária) 10, 14 és 18 éves fiatalok IKT-eszközhasználati szokásainak, ismereteinek, attitűdjeinek és a párhuzamos feladatvégzés (*multitasking*) gyakoriságának vizsgálati módszertanáról és annak eredményeiről számol be. Alapvetően feltételezhető, hogy az infokommunikációs eszközhasználat gyakorisága (méréselt, átlagos, gyakori IKT-használók) meghatározza annak módját és az eszköz iránti attitűdöt. Az összefüggés vizsgálatához a tanulmány egy kérdőívet és annak eredményeit mutatja be. A kérdőív fő kérdéskörei azonosítják a kitöltő szocioökonómiai státuszát, IKT-használatához kapcsolódó at-

titúdját, IKT-eszközök elérését, idői sajátosságait, az eszközfajtákhoz fűződő tapasztalatait, a használat jellegét. A megkérdezett fiatalok válaszaik alapján minden IKT-eszközhöz könnyen hozzáférnek. Az életkor növekedésével egyre hosszabb időegységben használják ezeket, miközben a szülői kontroll csökken. A 14 éves korosztály legelégedettebb az eszközökhöz kapcsolódóan, a 18 évesek pedig gyakrabban végeznek párhuzamos tevékenységet, romló hatékonysággal.

A következő tanulmány (Faragó Boglárka, Soltész Péter és Pléh Csaba) a főiskolás korosztályra fókuszál az internet-használathoz kapcsolódó kérdéskörökben, egy kérdőíves vizsgálat módszertani sajátosságait és eredményeit összegzi a következő területeken: általános adatok, számítógépezési szokások, időmérték; különböző informatikai eszközök ismertsége; IKT-eszközök használati módjai, a vizsgákra való felkészülésben betöltött szerepük. A megkérdezettek válaszaik alapján a számítógépek felé fordulást gyakran a környezet nyomása, az észlelt elvárások határozzák meg. Az eszközöket szeretnék professzionálisabban használni. Az IKT-technológia főként az interakció segítőjévé válik számukra, fontos szerepet kap a kapcsolatfelvételen (szociális használat, e-mail és telefonhasználat területén), vagy az unalom ütésében, illetve a pihenésben. A kirajzolódó dimenziók a kutatók szerint egy komplex teret képeznek, amelynek akár a vizsgára való felkészülés eredményességével is feltételezhetők további összefüggései.

Az új technológiák hatása a kognitív pszichológia módszertanára című egység részeként az első tanulmány a kognitív pszichológia alapvető területei között kiemelt szerepet szán a munkamemória vizsgálatának (Kovács Kristóf, Faragó Boglárka, Kövi Zsuzsanna, Rózsa Sándor és Dávid Mária). Részletesen bemutatják a munkamemória fogalomkörét, modelljeit, szerepét, összefüggéseit kognitív folyamatokkal. A szerzők kiemelik az ingerek modalitásának szerepét az emlékezésben. A rövid távú memóriára aktív rendszerként tekintenek, s megerősítik összefüggését további

kognitív dimenziókkal (pl. a fluid intelligenciával és az iskolai teljesítmény több meghatározó területével). A Corsi-feladat, a számterjedelem és az N-vissza feladatok eredményei alapján a feladatadás sorrendjének meghatározó a szerepe az eredményességben: a Corsi visszafelé feladatában sikeresebb teljesítmény mérhető, amennyiben azt a Corsi odafele után alkalmazták, így a gyakorlás szerepe megmutatkozik. A részletesen bemutatott eredmények hozzásegítenek a feladatok más kutatások során történő alkalmazásához, ezáltal a munkamemória mérésének elérhető, interneten keresztül felvehető eszköztárát gazdagítják.

A tematikus lapszám következő egységében (*Az IKT hatása elemi és átfogó kognitív folyamatokra*) a szerzők (Kvaszingerné Prantner Csilla, Soltész Péter és Jakub Ádám) elsőként az olvasott ingerek különbségének az elsajátításra gyakorolt hatását mutatják be. Kiemelten a papírról és a monitorról történő olvasás, valamint a betűtípus terén a talpas és a talpatlan betűk alkalmazása összevetésével feltételezték, hogy a betűképek olvashatósága jelentős szereppel bír a további kognitív feldolgozás során. Mindezen szempontoknak hatását feltételezhetjük a percepció, az elsajátítás és a felidézés alapfolyamataira egyaránt. Hallgatók eredményei alapján nincs jelentős különbség a betűtípusok és azok megjelenítési módjai között az eredményesség tekintetében sem az olvasás gyorsaságára, sem az olvasott szöveg megértésére vonatkozóan – annak ellenére, hogy korábbi feltételezések még pl. a betűtípus ismertségét, a szöveg téri elhelyezését, illetve a tartalom szakmaiságának megítélését is meghatározónak tartották.

A következő kutatás több információforrás párhuzamos futtatásának hatását vizsgálja a feladatvégzésre (Kvaszingerné Prantner Csilla, Soltész Péter, Faragó Boglárka és Pléh Csaba – Soltész-Várhelyi Klára írása). Átlagos IKT-környezetben egy figyelmi és gátlási feladathoz kapcsolódóan vizsgálták a személyek teljesítményét, közben pedig a pihenések számát és hosszát változtatták. Az eredmények alapján pihenést követően a reakcióidő javult,

azonban a több pihenés rosszabb teljesítménnyel járt együtt, amennyiben a személy nem tudta korlátozni a pihenőidő hosszát. A kitartás és az önszabályozás képessége így lényeges fejlesztendő területként erősíthető meg.

A következő tanulmány (Kovács Krisztof és Faragó Boglárka írása) kiemelten tárgyalja a video- és fejlesztőjátékok hatásmechanizmusát, valamint a technológia munkamemóriára gyakorolt transzferhatásait. A számítógépes játékok képességfejlesztő hatásához kapcsolódóan meg erősíthető, hogy gyakorlás által egyre eredményesebb a teljesítmény. A számítógépes memóriafejlesztő játékok hatása ugyancsak alátámasztható. A szerzők kiemelik azonban, hogy a memória hatékonyabb működése akkor valósulhat meg, ha az egyén úgy tudja, hogy később az információ nem lesz elérhető számára. Ezen összefüggések a fluid intelligencia fejlesztéséhez kapcsolódóan is lényeges üzenetet hordoznak, miközben a tanulmány rámutat: az intelligenciatesztek átlageredményeit sajátosan kell értelmeznünk, hiszen azok idővel folyamatosan növekednek, s ez az absztrakt gondolkodás hangsúlyának változásával is összefügg.

A digitális technológia világának és az ember kognitív funkcióinak összefüggéseit középpontba állító tematikus lapszám következő nagy egysége *Az IKT-eszközök a tanulás közvetlen közegében* címet viseli. Kovács Krisztof és Temesvári Eszter tanulmányukban áttekintik az intelligenciatesztek történetét, modelljeit. A módszertan vonatkozásában lényeges iránymutatásokat összegeznek a klasszikus és a modern tesztelmélet szemléleti háttéréből merítve. Ez utóbbi alapján létrejött számítógépes adaptív tesztelés előnyét jelenti, többek között, a személyre szabottság, hiszen mindig a becsült képességszinthez igazodó feladat megoldásának helyessége alapján halad tovább, és nem okoz frusztráló élményt a kitöltő számára. A tanulmány részletesen bemutatja a Mensa HungariaQ adaptív próbatesztjének összeállítási folyamatát, valamint a kapcsolódó mérések, a validálás eredményeit, kiemelten a Raven Progresz-

szív Mátrixok teszttel végzett összehasonlító vizsgálatokat – példát mutatva ezzel a tesztösszeállítás folyamatáról, eredményességének növelési lehetőségéről.

A korábban ismertetett kutatási eredmények alapján kiemelhető, hogy az infokommunikációs technológiák széles körű hatást fejtenek ki a személyiségre, kiemelten kognitív készségeire. Dávid Mária, Dorner László, Hatvani Andrea, Soltész Péter, Taskó Tünde és Soltész-Várhelyi Klára tanulmánya 10-18 évesek körében vizsgálta pozitív (pl. vizuális észlelési) és negatív (pl. verbális és motorikus) képességek változását az IKT-használat gyakoriságának tükrében. Írásukban az alkalmazott tesztfeladatokat részletesen bemutatják. A kapott eredmények közül kiemelendő a gyakoribb számítógép-használat és a reakcióidő közötti pozitív összefüggés minden vizsgált korcsoportban. A mérsékelt IKT-használat a legtöbb kognitív funkcióval pozitív együttjárást mutatott, ám nem volt szignifikáns különbség a három csoport között a verbális feladatok eredményességében (egyedül a szóbeli kifejezőkészség és az összefüggő történetmesélés feladataiban vált kimutathatóvá a kevesebbet számítógépezők csoportjának előnye), az iskolai tanulmányi előmenetelben, a kompetenciaadatokban és a mozgásvizsgálat eredményeiben sem.

A tematikus szám tanulmányai az IKT-eszközök használatához kapcsolódó kutatások számos lényeges kognitív működési jellegzetességére ráirányították a figyelmet. Dávid Mária, Taskó Tünde, Héjja-Nagy Katalin, Mester Dolli, Dorner László és Estefánné Varga Magdolna írása teszi egésszé mindezeket, hiszen az információk gazdag tárának elérésén túl azok önálló feldolgozásához, megértéséhez kapcsolódó, önreflektív készségeket állítja középpontba. A téma kapcsán alátámasztható a digitális környezet ingereinek zavaró, elterelő hatása, amit egy megfelelő önkontrollal, a viselkedés és a tanulás önszabályozásának készségeivel rendelkező személyiség mégis eredményes tanulási folyamat részévé tud tenni. A célkitűzések, az aktív megvalósítás, majd az esetleges korrekció ugyancsak

ezen folyamat részét képezik. A kérdéskör jelentős pedagógiai konzekvenciákat hordoz, hiszen a pedagógus szerepét a tudásátadás helyett a tanulás irányításában erősíti meg. A tanulmány összefoglalja az önszabályozó tanulás szerepét, jelenségkörét és mérésének lehetőségeit, majd 9–25 évesek körében egy saját kérdőívvel történt vizsgálata alapján összegzi a főbb eredményeket. A megkérdezettek életkorának növekedésével egyre gyakoribb IKT-használat vált azonosíthatóvá, amivel együtt az önszabályozó tanulás minden területén gyengébb eredményt mutattak a vizsgálatban részt vevők – amellet, hogy az IKT-eszközök használatával nem számolva az életkor előrehaladtával növekvő önszabályozási készség alátámasztható. A tanulmány rámutat továbbá arra, hogy az önszabályozó készség egyes területei, pl. a tanulás tervezése és kontrollja, metakogníció és reflexió összefüggésben állnak a tanulmányi ered-

ményekkel, így a fiatalok tanulási stratégiáinak, technikáinak tudatos fejlesztésére nagy szükség van.

Napjainkban a tudás és átadásának átalakulása folyamatos, így az ismeretek megszerzése és azok feldolgozásának folyamata is sajátos változásokon megy keresztül. A tematikus számban ismertetett pszichológiai kutatások az IKT-eszközök használatának kognitív jellegzetességei megragadásán túl felhívják a figyelmet a személyiség önszabályozásának, érzelmi és társas világának formáló szerepére is. Mindezek egysege lényeges, beépítendő pedagógiai-módszertani üzeneteket hordoz a pedagógusok számára.

Magyar Pszichológiai Szemle (2016) I. sz. 71. kötet.

Fehér Ágota

Ilyenek lennénk?

A külföldi tankönyvek magyarságképe című tanulmánykötetről

Szerény kiállítású, de komoly figyelmet érdemlő tartalmas könyv jelent meg – az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet Pedagógiai Könyvtára és Múzeuma gondozásában, a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával – egy bő 25 évvel korábbi kiadványhoz (Szabolcs, 1990) hasonló címmel: A külföldi tankönyvek magyarságképe. Ha azt állítjuk, hogy hiánypótló a Csík Tibor által szerkesztett kiadvány, akkor nagyon keveset mondunk. Ugyanis fontos lenne időnként látni önmagunkat. Tükörbe nézni, elmerengeni rajta, hogy valós képet látunk-e, és megállapítani, leleplezni, ha éppen torzít az a tükör. Erre ad lehetőséget a bő másfél száz oldalas kiadvány, amit e rövid írásban vállatóra fogunk és tanulmányozásra ajánlunk.

Tiszteletre méltó vállalkozása volt a szerkesztő által összeverbuvált kiváló szerzőgárdának (egyetemi és gimnáziumi oktatók, tudományos kutatók, doktoranduszok), hogy képet alkossanak arról, miként látnak bennünket a környező orszá-

gok (Ukrajna, Ausztria, Szerbia, Horvátország, Románia és Szlovákia), valamint az európai kultúra meghatározó központjai (Németország és Franciaország), továbbá az igazi jó barátnak számító Lengyelország tankönyvei. A tanulmányok

főleg politikai és társadalmi tudományos elemzéseket és ismertetéseket tartalmaznak, pedagógiai és módszertani vizsgálódást kevésbé. Az egyöntetű kép kialakítását kissé nehezíti, hogy az egyes írások méritési bázisa, kitekintési hajlandósága nagyon különböző. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az egyes szerzők lényegében csak történelemtankönyveket vizsgáltak, pedig – mint Vajda Barnabás szlovákiai tankönyvek egészét áttekintő munkája bizonyítja – hasznos más tantárgyak tankönyveit is valótóra fogni. Másrészt nem mindig terjed ki az elemzés történelmünk egészére – itt a szlovákiai mellett a horvátországi és a lengyelországi áttekintés az üdítő kivétel –, hanem inkább a „legrázósabb” 19. és 20. századra koncentrálnak azok. A kiadvány célja viszont semmiképp nem a kutatások lezárása, hanem éppen megindítása. Ehhez bőséges válogatott bibliográfia áll a rendelkezésre a kötet végén Goda Beatrix munkája jóvoltából. E bibliográfiát jól kiegészíti Gyertyánfy András (2015) gyűjtése.

A szerkesztő, Csík Tibor nagyívű bevezető tanulmányában átfutja a modern kori történelemtanítás történetét a reneszánsz kortól napjainkig, középpontba állítva a tankönyvügyet. Célkitűzése kicsit több is ennél: „Arról kívánunk áttekintést adni, hogy a XVII. századtól hogyan alakították Európa uralkodó eszméi és tudományossága a magyar történelemtanítást és a -tankönyveket.” Újszerű eleme tanulmányának, hogy a históriaoktatás forrásai között említi a történelmi tárgyú iskoladramákat is. A történelemtanítás 18. századi meghonosodását követően a 19. században egyre inkább nő a nemzetállam szerepe a tankönyvkiadásban, a két világháború között pedig megerősödik a tankönyvrevíziós mozgalom (pl. Olay, 1933). Ennek lényege az egymás iránti gyűlöletkeltő elemek tankönyvekből való eltávolítása volt (vö. Albert B. 2008.). Elemzésünkben kitérünk arra, hogyan állunk ezzel különösen itt, Kelet-Közép-Európában, főleg a népmozgások miatt rendkívül „huzatos” Kárpát-medencében. (Egyéb hasonló kiadványok a közelmúltból: Horváth–Vitári szerk. 2009. és Peregi szerk. 2016.)

Meghatározó az egyes országok történelemtankönyvei számára a mögöttük álló történelemtudomány és – ne szégyelljük bevallani – (oktatás)politika is. A körülöttünk lévő új országok (Szlovákia, Ukrajna) láthatóan még keresik nemzeti identitásukat, és gyakran erőszakosan, mások – főleg a mi – rovására építik azt. Ukrajnában például – mint Bocskor Medvecz Andrea, EP-képviselő írja – a tankönyvek politikai és legitimációs eszközül szolgálnak. Az ukrán történetírói szemléletet az, hogy a függetlenség elnyerése minden konfliktus célja. Ennek megfelelően tankönyveikben a két világháború közötti Magyarország függetlenségének hangsúlyozása messze elnyomja a békekötésről elszenvedett súlyos területi veszteségeket. De az Osztrák–Magyar Monarchiának is „jobb a sajtója”, mert nem törekedett asszimilációra, szemben az utána következő szovjet–orosz hatalommal. A Kárpátalját érintő 1939. évi eseményeket egyértelműen megszállásként és nem visszafoglalásként tárgyalják – megint a függetlenségi gondolat jegyében.

Vajda Barnabás a szlovákiai gimnáziumi tankönyvekről azt írja, hogy nincs magyarságképük, csak jellemzően és rendszeresen fel-felbukkannak bennük a magyarok. Pedig – tesszük hozzá – a szlovákok történelme valamennyi környező nép közül a legnehezebben értelmezhető a magyar történelem nélkül. Azonban Szlovákiában – és ismét Vajdát idézzük – a következő sémát alkalmazzák: (1) bármely történelmi téma a szlovák nemzet szempontjából kerül előtérbe; (2) a magyar történelmi kontextus vagy a lehető legszűkebb terjedelemben, vagy csak elnagyolt és homályos módon jelenik meg; és (3) amennyiben felbukkan a magyar történelem (nem csak a történelemtankönyvekben), akkor az gyakran valamilyen szlovák sérelemhez kapcsolódik. Ami még rosszabb, Magyarország valamiféle ellenségkép formájában bukkan fel, mint az „elnyomás” jelképe. Az csak „hab a tortán”, hogy mai szlovák helységneveket használnak a történelmi múltba visszavetítve (pl. Zay-Uhrovec Zay-Ugróc helyett, sőt Ráb Győr helyett), illetve magyar történelmi személyeket „szlovákosi-

tanak” (pl. Štefan I., Matej Korvin). Ilyen persze előfordul nálunk is, néhány „bevett” helység- és személynévnél, például Bécs és nem Wien, Verne Gyula és nem Jules Verne használata, de nem tendenciózus jelleggel – mint ezt turistaként tapasztalhatjuk a környező országokban tett látogatásaink során is. Ráadásul, kifinomult „mellébeszélő technika” segítségével, a könyvek azt sugallják, mintha az események csak a mai Szlovákia területén, csak szlovák személyiségek révén mentek volna végbe. Például a pozsonyi Pálffy családról egy „ismert nemesi család”-ként esik szó, gondosan kerülve annak nemzetiségét. L’udovit Štúrról és 19. századi társairól nem derül ki, hogy a Magyar Királyság területén éltek.

A „visszavetítési technika” – például Szlovákia megjelenése II. és IV. századi térképeken – igen jellemző Romániában is, főleg Erdély vonatkozásában. Köő Artúr ír arról, hogy romániai tankönyvek a Monarchia korabeli térképein Erdélyt egyöntetűen román lakosságuként ábrázolják, míg a Felvidék helyén Slováciát olvashatunk. Mi más ez, mint a trianoni békediktátum „megelőlegezése”? Ugyanez a technika érvényes az 1868-as – Európa akkor legliberálisabb – nemzetiségi törvényére, amely „véglegesítette” az elnyomást. Ez pedig a századforduló magyarországi nemzetiségi politikáját „hozza előre”. Ráadásul az általunk oly sokszor hiába cáfolt és kárhoztatott dákoromán elmélet a magyarok honfoglalását és Erdély birtokbavételét a II–III. századra engedi datálni, ami egyenesen történelemhamisítás.

Az eddig felsoroltaknál kiegyensúlyozottabb álláspontok is vannak. Például a horvát és szerb tankönyvek nem magyarellenesek. Sőt ahogy Jenyikné Bende Klára Mária írja, az 1102 és 1918 közötti magyar történelem a horvát nemzeti történeti részben szerepel. A csaknem ezeréves perszonálunió erre kötelezi őket anélkül, hogy identitásukból fikarcnyit is engednének. Ezt a példát követhetnék mások is! Az más kérdés, hogy a kiemelések, hangsúlyok náluk más-hova kerülnek. Lényegesen nagyobb például a Šubićok, Jurisics Miklós, a két Zrínyi szerepe, a Wesselényi-mozgalom is Zrínyi–Frangepán szervezkedésként (ami

rosszabb, Habsburg szempontból „összesküvésként”) szerepel. Az 1790-es országgyűlés, melyen a magyar nemesség követeli a magyar nyelv használatát, elindítja a két nép közötti, a „hosszú 19. századon” végighúzódó ellenségeskedést. Ezt a nacionalizmus korszakának nevezik, melyben a két nép egymás ellenében élte meg a nemzeti újjászületés időszakát. 1848–1849 megítélése kettős. Egyrészt felszabadító jellege, Béccsel való szembefordulása miatt a Monarchia legkövetkezetesebben forradalmi és nemzeti mozgalmának tartják, másrészt viszont nemzetiségekkel szembeni elnyomó politikája miatt elítélik. Jelačić megítélése is hasonlóan kettős. A Zrínyi–Frangepán-szervezkedés óta az első nemzeti érzelmű horvát bán, aki karddal áll ki a horvát érdekek mellett, másrészt eszköz Bécs kezében. A horvát–magyar kiegyezés értékelése, hogy a horvát fél kevesebb jogot kapott az osztrákokkal szemben, mint a magyar, de több jogot kapott, mint a magyarországi nemzetiségek. Horvátország különállása is megmarad. A dualizmus időszakát már más értékrendbe helyezik el, mint mi, de ezen nem kell csodálkoznunk. Egyre erősödik a délszláv egység gondolata, a perszonálunió több évszázados kapcsolata egyre lazulnak.

A szerb tankönyvek – Hornyák Árpád szerint – zömmel pozitív, élet- és fejlődőképes, egyértelműen a nyugati civilizációs körhöz tartozó nemzetek tüntetnek fel bennünket a legtöbb munkában. Ugyanakkor felbukkan a 19. században keletkezett toposz és vád, hogy az Árpád vezetésével a Duna–Tisza közébe betelepülő magyarok kettéválasztották az északi és déli szlávokat, holott ez már korábban megtörtént. Negatív színben főleg a 18–19. században jelenünk meg a „nagy-magyar nemesség” és a „magyar burzsoázia”, valamint más „uralkodó körök” említése kapcsán, itt sem a magyarság egészét elmarasztalva – a szerző még a „szocialista” Jugoszláviában keletkezett, marxista, „osztályszempontú” tankönyveket is vizsgált. Széchenyi Istvánról és Deák Ferencről jókat olvashatunk, képeket is találunk, viszont Kállay Béni „sajtója” meglehetősen rossz, nyilván azért, mert a megszállt Bosznia–Hercego-

vina kormányzójaként a többségi szerbekkel szemben inkább a muzulmán kisebbséget támogatta. A 20. századból már nem jövünk ki ilyen jól, de feltűnően „visszafogottak” a tankönyvek – az 1848-as szerb–magyar ellenségeskedés bemutatásához hasonlóan – a II. világháború alatti délvidéki magyar „megszállást” illetően is. Igaz, Tito partizánjainak az 1944–1945-ös eltűnt „visszavágásáról” sem igen esik szó.

Fiziker Róbert hosszan idézi Gerhard Baumgartner osztrák történészt és újságíró, aki szemléletesen foglalja össze az osztrák történetírás magyarságképét: „*A »valamikor lovaikkal idejött« magyaroknak igazán addig ment jól a sor-*

suk, amíg (1918-ig) Ausztriához tartoztak. A Mária Terézia mellett Sisit kedvelő, »büszke, szilaj és a valóságtól egy kissé mindig elrugaszkodott« magyarok mindenképpen önálló államot akartak, de már annak születése pillanatában – Burgenland elvesztése miatt – megharagudtak »történelmi szíami ikerpárjukra«, aztán amikor 1956-ban bevonultak az oroszok, ismét az osztrákokhoz menekültek. »A legszebbek a káundkás idők voltak, tehát a császár alatt, na meg Kreisky és Kádár alatt is. Olyan jól, mint akkor, azóta sem ment nekik, soha.«” Nemcsak ez a summás, de nem teljesen igaztalan kép lehet kissé fájó, hanem az is, hogy a múltunkról való tudósítások is hemzsegek a hibáktól: „Bécsnek büszke vára” csak a török „bús hadát nyögte”, amely – tesszük hozzá – Mátyással ellentétben egyszer sem tudta elfoglalni azt. A nemesi származású Kossuth Lajos vezetésével 1849 áprilisában tört ki a szabadságharc (nyilván a Függelenségi nyilatkozatra gondoltak); Budapest Buda és Pest egyesítéséből jött létre (Óbuda kimarad); a 19. század utolsó negyedétől hárommillió ember hagyta el a Monarchia magyar birodalomfelét (!); Chicago pedig a legnagyobb „burgenlandi vá-

rossá” vált. A későbbi események kapcsán 20. századi kormányzónk neve egyetlen tankönyvben szerepel, ott is Horthy grófként. A bántó az, hogy ezek könnyen korrigálható hibák lennének, nem megvitatandó koncepcionális kérdések.

Miután virtuálisan körbeutaztuk hazánkat, nézzünk kissé távolabb, hiszen a kötet ezt is lehetővé teszi. Az európai politika és kultúra két meghatározó központjának számító Németország és Franciaország tankönyvei nem sok szót vesztenek hazánk történetére. És ezen nem kell csodálkozni, hanem minden említésnek örülni kell. Persze, ha azok pontosak, hitelesek.

Bár Németországból az érdeklődő Fiziker Róbert azt a nem túl meglepő, de elég barátságtalan választ kapta, hogy „...*a jelenlegi történelemkönyvek főleg a német történelemmel foglalkoznak, és a 20. századi Magyarország semmilyen vagy csupán mar-*

Miután virtuálisan körbeutaztuk hazánkat, nézzünk kissé távolabb, hiszen a kötet ezt is lehetővé teszi. Az európai politika és kultúra két meghatározó központjának számító Németország és Franciaország tankönyvei nem sok szót vesztenek hazánk történetére.

ginális szerepet játszik”. 955 biztos pont a német tankönyvekben, de mert annak egységbe tömörítő hatását hangsúlyozzák (962: Német–római Császárság). Azt csak meglepéssel nyugtázzák, hogy ezzel a magyarság felhagyott a nomád hadakozással. A német történelemkönyvekből egyébként az derül ki, hogy a Magyar Királyság ezeréves története nagyhatalmi alávetettségben telt el. Nem említik nagy királyainkat (pl. IV. Béla, Mátyást) az államalapító Waik fejedelem kivétel, de hosszan méltatják Semmelweis Ignác tevékenységét anélkül, hogy megemlítenék nemzetiségét. Furcsa megállapítások itt is vannak. Például az I. Lipóttal szemben folytatott „ál-landó kisháború” során a magyarok (nem csupán Thököly kurucjai) a törökkel léptek szövetségre, vagy az 1687. évi pozsonyi országgyűlés kettős monarchiát hozott létre. Érdekes megállapítás az is, hogy a magyarországi demokratizálás végrehajtói, a többpártrendszer bevezetői a vasfüggöny

lebontó Magyarországon csupán a „Szocialista Munkáspárt” reformerői voltak.

A narratív megoldásokkal szakító, képi és egyéb forrásokkal dolgozó munkáltató jellegű franciaországi tankönyvek – Lajtai L. Lajos tudósítása szerint – koherens múltkép kialakítására kevésbé alkalmasak a korábbiaknál. Magyar történelemről a 19. század közepén, illetve a 20. század világpolitikai jelentőségű eseményeinél kerül szó. Az előbbihez illeszkedő példaként az 1848–1849 „romantikus” forradalmi hullámának „állatorvosi lóként” beállított mintapéldája lettünk. Petőfi Sándor és Kossuth Lajos képei, rövid életrajzok, illetve a *Nemzeti dal* és a Függetlenségi nyilatkozat részletei uralják a rendelkezésre álló keretet. Más képen még Damjanich, Bem, Batthyány Lajos és Klapka György is beazonosítható. „*A magyar csapatonak, amelyeket egyszerre támadtak az osztrákok, horvátok és oroszok, kapitulálniuk kell. Több mint harmincezer ember teszi le a fegyvert Világosnál. Kegyetlen megtorlás veszi kezdetét*” – szól az egyik magyaríró szöveg.

1956 – inkább lázadásnak nevezett – magyarországi történései is visszatérő témát jelentenek más országok tankönyveiben, de különösen a lengyelországiakban. Érdekes összegező megállapítása Pátrovics Péternek, hogy az újabb lengyel gimnáziumi tankönyvek igyekeznek képet nyújtani Magyarországról, a magyarokról és a magyar történelemről. De sem a lengyel–magyar barátság gondolata, sem a szláv–magyar ellentét nem jelenik meg bennük. Igaz, felbukkanó sztereotípa – a nálunk már túlhaladott szemléletnek minősített – „a békés földművelő szlávokat elnyomó” magyarok toposza. Viszont jelentős teret szánnak a középkor végi lengyel–magyar dinasztikus kapcsolatoknak. Az Anjouk és Jagellók közül teret kap Károly Róbert, mert Łokietek Ulászló lányát, Erzsébetet vette feleségül; Magyar Lajos (Ludwik Węgierski, akit mi Nagy Lajosnak hívunk), aki „*ritkán tartózkodott Krakóban, ami az országban békétlenséghez és zendüléshez vezetett*”. Külön fejezetet kap III. Ulászló (III. Władysław Warneńczyk), aki a magyar

trónon I. Ulászló néven rövid ideig ült, és lényegében csak a várnai csata elvesztése kapcsolódik nevéhez. Megemlítik a Mohácsi csatát is, ahol Jagelló Lajos, Öreg Zsigmond (Zygmunt Stary) unokaöccse is „*elesett a törökkel Mohácsnál vívott csatában*”. Ezzel a magyar és cseh trón a király hűgára, Annára szállt, aki Habsburg Ferdinánd felesége volt, vagyis a Jagellók elvesztették azt.

Az 1848–1849-es magyar szabadságharcot – a tanulmányt készítő megállapítása szerint – a lengyel történelem torzító prizmáján keresztül mutatják be. Ez azt jelenti, hogy a magyar szabadságharc végét az orosz–lengyel konfliktusok egy epizódjaként ábrázolják. Ugyanis Paszkiewicz (Paskiewicz) orosz tábornok az 1830–1831-es lengyel felkelés leverője is. Ezt figyelhetjük meg a magyar nyelv ügyének kiemelt reformkori tárgyalása kapcsán is, amely kérdés fontos az idegen iga alatt nyögő felosztott Lengyelország számára is, sőt létkérdés. A 20. században főleg 1956 kapcsán fonódik össze a két ország története, hiszen itt különösen erős a lengyel szál, a poznaí munkásfelkelés iránti rokonszenvtüntetés adta az ösztönzést, és szó van a Varsói Szerződésből való kilépésről is. Érdekes azonban, hogy a II. világháború alatti magyarországi „lengyelmentés”-ről a tankönyvek nem emlékeznek meg, ahogy 1956 témája sem minden tankönyvben bukkan elő.

Igyekeztünk néhány érdekes, izgalmas részletet, kérdést említeni a kiadványból. Tanulságos lenne egyszer annak vizsgálata is, hogy a mi tankönyveink miket és miként írnak az érintett országokról, azok történetéről. Bizonyára nekünk is lenne kiigazítanivalónk, ahogy a fentiek alapján biztos megállapítható: a külföldi tankönyvek magyarságképén is lenne bőven csiszolnivaló. De a tükörbe nézzünk bele mindenképpen!

Csík Tibor szerk. (2015): *A külföldi tankönyvek magyarságképe*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 167 p.

Katona András

Irodalomjegyzék

Albert B. Gábor (2008): A magyarországi tankönyv-revizíós mozgalom a két világháború között. *Századok*, 142. évf. 63-78.

Gyertyánfy András (2015): Magyarságkép külföldi történelemtankönyvekben – idegenek képe hazai történelemtankönyvekben (1987–2014). *Történelemtanítás*, 7. 1–2. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/magyarsagkep-kulfoldi-tortenelemtankonyvekben-idegenek-kepe-hazai-tortenelemtankonyvekben-1987-2014-06-01-15/>

Hornyák Árpád – Vitári Zsolt (2009, szerk.): *Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs (Kutatói Füzetek 14.)

Olay Ferenc (1933): *Magyarország a külföldi tankönyvekben*. Magyar Nemzeti Szövetség, Budapest.

Peregi Tamás (2016, szerk.): *Az első világháború a szomszédos országok és hazánk történelemtankönyveiben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Szabolcs Ottó (1990): *Külföldi könyvek magyarságképe*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A történelmi regény esélyei

Gondolatok a Sasok a viharban című történelmi regény kapcsán

Az ismert diplomáciatörténeti bonmot szerint „a kis Magyarország attól szenved, hogy nyomasztja a nagy történelme, míg a nagy Egyesült Államokat az zavarja, hogy kicsiny a történelme”. Bár mosolygunk ezen az elmeszüleményen, de attól még tény, hogy mai világunkból, a mai Magyarországból elég nehéz elképzelni, hogy valaha egy Szép Fülöp, aki különben anyai ágon II. András magyar király dédunokája volt, azon aggódott, hogy három fia és egy lánya (mind királyok, illetve királynék lettek aztán) miként házasodjanak, hogy az aktuális magyar király esetleg ne sérthetődjön meg. Vagy éppen azt, hogy volt idő a ködös Albionban, amikor az oklevelek datálásában a hivatkozott méltóságnévsorban a pápa és a francia király mellett a magyar király neve is szerepelt. Ez volt az az idő, amikor még – sok szempontból – az egységes magyar királyság versenyben volt az európai színtér valamennyi országával a „történelmi jelentőség” nevű, amúgy elég értelmetlen és valójában nem is létező versenypályán.

Divat és hagyomány

De utólag a nemzeti emlékezet ezt az állapotot, a vélt vagy valós (a közép-korban inkább ez utóbbi) nemzeti nagyságot szívesen teszi a történelmi identitástudat részévé. Ha sok oka is van a történelmi regény műfaja időről időre való megerősödésének, biztos ez is köztük van. Lehetséges, hogy ez a folyamat világten-dencia is az irodalomban és annak szó-

rakoztató műfajaiban meg főleg, elég csak, ha megnézzük az Amazon.com műfaji sikerlistáit, ahol a „historical fiction” 2016 végén, csak az elektronikus formában, 83 ezer (!) különféle címet találunk. E sorok írójának polcán az utóbbi tíz évben megjelent és magyarra fordított Tudor-korról szóló regények éppen egy métert tesznek ki, s lassan már vetekszik ezzel a mennyiséggel Bán Mór Hunyadija, csak magában.

A magyar történelmi regény nem a semmiből jön elő, komoly klasszikusai vannak, hiszen 19. századi két nagyságunk (Jókai és Kemény) is más-más módon, de maradandót alkotott ezen a területen. Felsorolni sem lehetne az utánuk jövő klasszikus történelmi regényíróinkat, de Gárdonyi, Mikszáth vagy Móricz neve mellé is mindenki egyből tud regénycímeket adni. Azt már kevesebben tudják, hogy egy fiatal magyar író (Gulácsy Irén) *Fekete völgyek* című és Mohács környékén játszódó regénye még az *Egri csillagokat* is letaszította a könyvkereskedői trónusról a Horthy-korszak második felében, vagy hogy a Vígszínház rendező-igazgatója, Harsányi Zsolt körülbelül maga tízezer oldalnyi történelmi-életrajzi regényt írt a nagyközönségnek, amit azóta is időről időre ki lehet adni, saját korában angol, német, olasz és holland (!) fordítás is készült némelyikükből. S nem folytatom tovább Herczeg Ferencel és Passuthal, s itt még nagyon sok név állhatna.

Könnyű lenne azt mondani, hogy a „vérzivataros” történetű országok már csak így járnak, s hogy jólesik borongani az értéktelítettnek vélt múlton az értékhiánynak gondolt jelen helyett. Vagy azon, hogy a történelmi katasztrófák identitásbeli feldolgozása egy irodalomban élő és önmagát kifejező nemzetnél egyben irodalmi „orvosságot” kínál a bajokra. Azért az nyilvánvaló, hogy ezekkel az okokkal is számolnunk kell, ha az irodalmi divatok változásán túli magyarázatot keresünk. A magyar történelmi regény tematikája korunkban szétnyílt, a korábbi kedvenc területek (pl. török hódoltság, szabadságharcok) mellett egyre több lett a középkori történelem (pl. Anjou-kori sorozatregény három-négy is van), sőt újabban az ókori is (Pannónia). A minőség, az irodalmi színvonal is rendkívül heterogén, a „magas” irodalom művelői talán nem is tekintik ezeket a könyveknek javát irodalomnak, még Spiró *Fogsága* kapcsán is elhangzottak a gyanús népszerűsége utaló szavak. Persze azt látni kell, hogy ezen regények leg többje azt célozhatja meg, hogy egy, a témában jártas írástudó szórakoztató módon

tárja olvasói elé a múltat egy tisztességes módon megírt, megszerkesztett szöveg segítségével, amit az olvasó élvezni tud, és még tanulhat is belőle. (Azt hiszem, a történelmi regényből való történelemtanulásnak külön ethosza van.)

A történelem és a „valóság-redukció”

A történelmi regény viszonya a valósághoz igen különleges, hiszen annak a lehetséges világnak, amit megteremt, nemcsak a belső koherenciájának kell működnie, hanem a létező és ismert történelmi valósághoz is viszonyulnia kell. Szajbély Mihály legújabb tanulmánykötetének metódusára figyelve (*A homokvárépítés öröme* – ahol a szerző Niklas Luhmann társadalomelméleti gondolatait alkalmazza az irodalom és valóság viszonyára) felmerülhet, hogy felfoghatjuk-e az irodalmat akár úgy is, hogy az a beláthatatlan és szerteágazó, ezért megismerhetetlen valóság helyetti modell (Luhmann *redukciónak* mondja) egy kísérleti modell, amiben az író olyan mikrovalóságot teremt, amit ő rendez be, és amely hasonlít a valós világokhoz, csak hogy leegyszerűsített világ. Aminek következménye kettős: lényeglátóan ábrázolható a valós világ valós problémája, mert nem szennyezi be a „zajt”, másrészt alkalmas bizonyos „kísérletek” lefolytatására. Ez utóbbi írói „lombik” lelehetővé teszi, hogy a tőle függetlenül teremtett világon kívül maradva az író „megegye, amit főzött”, a teremtett világát jó eséllyel megfigyelje, mert maga a megfigyelés is tisztább lehet, vagy egyáltalán megvalósítható, hiszen az író az alkotás ilyen manőverével lehetővé tette saját kívülállását.

A történelmi regény ennek a kísérletnek egy speciális esete. Tudniillik amiatt egészen más az írói helyzet, mert a „teremtő” ezúttal mások által is megismert, már megtörtént, tehát elvileg ismert körülmények újratelemzésével dolgozik, így a „lehetséges világ” korlátozott a „valóban volt” és valamennyire ismert világ modelljével. Az előbb összegzett gondolatmenetből adódóan a probléma itt már minimum két-

szintű lesz: a teremtet világ ismert kondíciót is rekonstruálni kell, s közben a kísérleti terephez a működési szabadságot is meg kell szerezni. Vannak szerzők, akik például beérik az elsővel, s nagyon magas szinten. Többek között Colleen McCullough (magyarul 14 kötetes, eredetiben „csak” 7 kötet) Julius Caesar életrajziregény-sorozatában kísérletet tett a kései köztársaságkori Róma újratereztetésére a maga komplexitásában, a lehető legkevesebb redukcióval. De mivel a történelem fősodratát ábrázolta, nem vagy alig hagyott lehetőséget a másodikra, hogy saját figuráival, saját sorsaikkal olyan modellt hozzon létre, amely a történelmileg meghatározott világ redukciója legyen ugyan, de az írói szabadságfok a „világteremtésre” nagyobb legyen azért, hogy a szűkebb körülmények és az előtérben játszó szereplők ismeretlenek a történelmi színtérben.

A „Sasok a viharban” és a történelem

Kár lenne egy újonnan megjelent regényt pusztán a fenti töredékes gondolatok illusztrálására „elhasználni”, de nyilvánvaló, hogy az emberben nagy a kísértés, hogy a számtalan megjelenő és eredeti történelmi regény közül eggyel-eggyel megmérje e szempontokat vagy általuk talán magát a regényt is.

Viola Judit (írói álnév, mint hamar kiderül a hálózatot böngészve) első regénye mindjárt egy trilógia nyitánya is. Ennyiben is hasonlít a mai történelmi regények archetípusához, itthon és külföldön egyaránt népszerűek a történelmi témát tárgyaló regényfolyamok. Az ismertetések és az olvasói visszajelzések (pl. blogok) hajlamosak ifjúsági regényként említeni, talán egyszerű lineáris szerkezete és fiatalos főszereplői okán. Mivel számomra például *A koppányi aga testamentuma* vagy az *Egri csillagok* sem ifjúsági regény, ezért ettől a műfaji besorolástól eltekintek azzal együtt, hogy e művek említése a karaktert illetően egyáltalán nem véletlen. Két klasszikusunk elősorolása nem csupán asszociációként érdekes, hanem azért is, hogy felves-

sük, hogyha e regény *olyan vagy hasonló jegyekkel bír, az már nem önmagában a korszerűtlenség jele-e?* (Ezt a kétségtelenül felvethető kérdést el is vetem azzal, hogy inkább lenne érdemes *jó és rossz irodalomról* beszélni, másrészt meg gondolhatunk klasszikusainkra mint mércére, de nem biztos, hogy ha azzal nem mérhetünk hasonlónak valamit, akkor nem értékes vagy érdektelen).

A regény a 13. század végi Magyarországon játszódik, amikor a trónon még az országot a tatárdúlás után sikeresen helyreállító, de már idősödő IV. Béla uralkodik. Az országban egyre fojtogatóbb a bárók uralma, akik vagy az öreg király, vagy fia, az egyre nagyobb hatalmat megszerzni kívánó V. István pártján állnak. Ezen háttér előtt bontakozik ki az Aba Sámuel családi örökségét ápoló, felemelkedő bárócsalád, az Aba nemzetség egy ágának immár mikrotörténete. A regény ideje igazából mindössze 6-8 év lehet, annyi, amíg a történet elején szereplő Aba Finta, Péter és Amadé (Aba Dávid gyermekei) kamaszokból fiatalemberekké válnak, és az Abaújvár és Gönc vára körüli szűk világukat lassan kinövik. Így a regény második felében már a nagypolitika világában vagyunk Pécsről Budáig, Miskolctól a Győr melletti Csornáig.

A regény történelmi háttéranyaga a főbb vonalakat, a lényeges cselekedeteket, az ismert szereplőket illetően megbízható ismereteken nyugszik. Persze ebbe bele kell érteni azt is, hogy a kor főszereplői is csak foltokban látszódnak a történelmi tablón, sokszor csak a méltóságnévsorokból, oklevél-előfordulásokból, egy-egy krónika odavetett szavaiból rakhatják össze a történetek életük töredékeit. Ilyen értelemben az írói világteremtésnek elég nagy szabadsága van, az ismert tények korlátja nem túl szűkös. Viola Judit könyve jól adja vissza azt az ellentmondásos, sok lehetőséget felvető, tényleg ármánnyal és összeküvéssel teljes korszak főbb eseményeit, hangulatait és figuráit, ami talán egészen I. Károlyig tart majd. Mert ugyan a korszak szereplőit illetően vannak és lesznek viták (pl. Aba nembéli Lőrinc hogyan lavíro-

zott IV. Béla királyhűsége és V. István között), de az alapélmény ábrázolása korrekt. A kettős hatalom automatikusan hozza létre a társadalom és hatalmi szerkezet alsóbb szintjein is a centripetális és a centrifugális erők bonyolult szövevényét, és ebben a viszonylatban a szereplők erkölcsi állapotuk és érdekeik szerint igyekeznek la-
vírozni vagy éppen csak helytállni.

Egy történelmi regény kapcsán nem kerülhető meg a részletekbe menő hűség a történelmi kisebb-nagyobb „aprólékokat” illetően sem. „[I]gaz könyv, az apróságokig. Mennyi apró tudás, milyen tökéletes fölény az adatokkal szemben!” – írta Babits az 1920-as Nyugatban Laczkó Géza – majd még említendő – Zrínyi-könyve kapcsán. Viola Judit az elvárható gondossággal tájékozódott, képzelőerejét megfelelően korlátozták, terelték a nem mindig könnyen felderíthető történelmi tények és adatok. (Úgy látom, a Kristó-féle Korai magyar történelmi lexikonnak [1994] például nagy hasznát vette, nyilván rengeteg más forrás között.) Inkább apróságok, amiket sorolok, de talán nem tanulság nélküliek.

A szereplők időnként pénzzel bánnak, fizetnek, tartoznak, adományoznak. Ebben a regényben is megesik – kicsit a hollywoodi filmek mintájára –, hogy igen bőkezűek: például egy esetben a reggeliért egy arany jár a kocsmárosnak vagy az ötvösnek húsz arany. Azt gondolom, ebben a korban napi fizetésre igen ritkán használták – az ekkor még elsősorban – külföldi ve-

résű aranypénzt. Értéke is túl nagy volt az egyszerű tranzakciókhoz, hiszen egy korabeli aranypénz aranyértékre átszámítva (kb. 3,5 g) mai áron 30-35 ezer Ft, azaz a gönci ékszerkészítő egymillió forintot, a vendéglős 30 ezret kaphatott a regény világában. (Nyilván ezek az összehasonlítások csak nagyság-

rendileg érdekesek, amúgy teljesen alkalmatlanok az életmód, a jövedelmek korabeli relációjában.) Aztán a fahéj és a szegfűszeg: valószínűleg csak a regény ideje után kétszáz évvel íze-
síthettek vele itthon bármit. Bár a sakk a 12. század végén megjelenik a francia forrásokban, de talán az túlzás, hogy alig 100 év múltán a regény szereplőinek jelentős része ismeri is és játszani is tudja (még ha ez kedves színfoltja amúgy a történetnek). Szent László hermáját a regényben ábrázolt változatában Zsigmond királysága alatt ké-

szítették, a korábbi változat lehet, hogy csak egy koponyacsonttartó ékszer volt, aligha mutatta Szent László király nemes orrvonalát. A 13. században nem képzelhető el, hogy egy viszonylag jelentéktelen csatában 40 ezres lovagi seregek harcoljanak, és közülük 15 ezren a harctéren maradjanak, lehet, hogy a valóság ennek csupán tizede. Csornáról a segítséget nem a domonkos, hanem a premontrei kolostorból kellett hozni, mert több mint 800 éve a premontreieknek van rendházuk, kolostoruk a Rába-köz fővárosában. Ilyen apróságokra gondoltam, de hangsúlyozom, hogy ezek száma és a tévedés illúzióromboló hatása

Egy történelmi regény kapcsán nem kerülhető meg a részletekbe menő hűség a történelmi kisebb-nagyobb „aprólékokat” illetően sem. „[I]gaz könyv, az apróságokig. Mennyi apró tudás, milyen tökéletes fölény az adatokkal szemben!” – írta Babits az 1920-as Nyugatban Laczkó Géza – majd még említendő – Zrínyi-könyve kapcsán. Viola Judit az elvárható gondossággal tájékozódott, képzelőerejét megfelelően korlátozták, terelték a nem mindig könnyen felderíthető történelmi tények és adatok. (Úgy látom, a Kristó-féle Korai magyar történelmi lexikonnak [1994] például nagy hasznát vette, nyilván rengeteg más forrás között.) Inkább apróságok, amiket sorolok, de talán nem tanulság nélküliek.

minimális. (Annak idején a *Fekete vőlegényeket* az új kiadás számára átnéző Szakály Ferenc történész a rendkívül akkurátus Gulácsy szövegében is talált pár hasonló hibát. Valószínűleg mindig lesz olvasó, aki ezeket felleli, de ha jó a könyv, s a történelmi ábrázolás teljessége hiteles, akkor könnyebben átléphetünk rajta.)

A történelmi regény nyelve és alakjai

Mindjárt a munka elején érdekes kihívás a (magyar) történelmi regényíró számára a nyelvi állapot tükröztetése, a nyelvi archaizálás. Ennek szintén nagy hagyománya van irodalmunkban, és más irodalmak is küzdöttek és küzdenek persze vele. Robert Merle híres *Francia história* ciklusa például elhíresedetten elegánsan oldotta meg 16. századi franciát (benne a périgordi szójárást is), mégpedig úgy, hogy nem utánozta, rekonstruálta, hanem stilizálta azt. (Ezt egyébként a magyar fordításban Görög Livia is bravúrosan oldja meg.) Itthon a két háború közti időszakban két történelmi regényíró – akkor sokat vitatott módon – valóságos történelmi nyelvi rekonstrukcióval kísérletezett, az említett Laczkó Géza a 17. század eleivel (*Német maszlak, török áfium*, 1918) és nem sokkal később Kodolányi János az Árpád-korival (*Julianus barát*, 1938). Bizonyos mértékben ide számíthatjuk az említett Gulácsy Irént is (*Fekete vőlegények*, 1927), bár az írónk inkább lexikográfiai értelemben archaizált, s nem csupán szereplői beszédét, de a narratívát is áttette egy sajátos régies, mégis expresszionista stílusba. A *Sasok a viharban* e szempontból nem merül ilyen mélyre, inkább a beszédmodok archaizálásával operál úgy, hogy láthatóan a szerző „beveti” saját nyelvi és nyelvjárási tapasztalatait is. Alapjaiban ez jól sikerült, inkább néha leegyszerűsítettsége zavar, „számtalan az *soc vala vala vala*”, mondhatnánk Senczi Molnár Alberttel szólva. Amikor a beszélők belemelegszenek, és az előadás sodróvá válik, akkor ez az archaizáció is kitisztul, és a mesterséges dagályosság, a mimelt fennkölttség is arányosabb lesz.

Viola Judit figurái nem egységesen kidolgozottak, paradox, de nem a három valóságos főszereplő alakja sikerült a legjobban, hanem a két „öreg”: Izabella aszszony és Lőrinc úr alakja. Az író öket néhány vonással, beszédmóddal ügyesen tudja pozicionálni és megjeleníteni. Hozájuk képest az apafigura (Aba nembéli Dávid úr) sokkal halványabb és egysíkúbb. A három gyermek sorsa és jelleme nem egyformán izgalmas, Péter a legkevésbé összetetten ábrázolt, Amadé (gyanítom, a tervezett trilógia is valójában őt állítja majd középpontba) figurája kellően komplex és letisztult, Finta kétarcúságában – ebben a kötetben – még benne maradtak a lehetőségek. A regény elején felvázoltakhoz képest nem bontakozott ki például az a negatív előérzet, ami a regény elején erősebben belengi alakját. V. István király néhez dió, mert máig vitatott a történettudományban. Apjával, az „új országalapítóval” egyre jobban szembekerült, és aztán mégis potenciálisan az Árpád-kor egyik legígéretesebb uralkodójának látszik, majd tragikusan fiatalkori halála számtalan elvarratlan szálát hagy az 1270-es évek megoldatlan dolgaiban. Mindezt a regény valahogyan érzékelteti, de talán nem eléggé markánsan, ez a történelmi személyiség sokkal több lehetőséget kínál. A „bajkeverők” közül Kőszegi Nagy Henrik alakja emelkedhetne ki, benne nyilván nagy potenciál van, de ahhoz, hogy igazán emlékezetes legyen, alaposabb kidolgozottságra lett volna szükség. A mellékszereplők közt is van figyelemre méltó, így például Karacs, a mindenes katonáember, vagy a regényben meg sem szólaló Árnyék, s a számtalan jól eltalált pap- és szerzetesfigura.

Mélység és magasság

A regénynek legjelentősebb gondjai nem az eddig említettekkel vannak, hanem a benne maradt lehetőségekkel. Ami miatt a könyv kapcsán az olvasók körében (pl. a moly.hu blogjain) is rendre felvetődik az említett ifjúságiregény-probléma: lát-szólag azért, mert három gyermek sorsát

mondja el. Vagy azért, mert kedves epizódjai (a sólyomtörténet, a bivalyeset és társai) rokonok az ifjúsági regények kalandjaival. E kérdés kapcsán a regény – véleményem szerint – legközelebbi rokonára, Karczag György nagyszerű Árpád-kori témájú könyveire érdemes utalni. A szomorú sorsú és kiváló író könyveit a korabeli művelődéspolitika csak a Móránál engedte megjelentetni, a fiatal háromregényes író az Írószövetség is mereven elutasította, mintegy „bezárta” az ifjúsági regényíró kalitájába. De hogy ma ezt igazságtalannak érezzük, s regényeit többnyire felnőttként olvassuk, annak oka az, hogy Karczag könyvei nem terjengősen ugyan, de részletekbe mutatóan kidolgozottak, a regény „folyása” kényelmesen helyet tud adni az ábrázolás elmélyültségének. Azt gondolom, hogy Viola Judit könyve azért hathat „ifjúságinak”, mert az ábrázolni akart magyar történelmi korszak komplexitásához, a főfigurák sokoldalúságához, a megragadni szándékolt történelmi tanulságokhoz képest túl „vékonyra” sikerült. Szándékosan használtam ezt a szót, ami utal egyrészt a kislakú könyv viszonylag rövid terjedelmére, de utal arra is, hogy a tervezett trilógia nyitódarabjaként egyes részeiben megérdemelte volna az elmélyítést, a kevesebb leegyszerűsítést és a környezet alaposabb rajzát is. Különösen látszik ez a hiányosság, amikor a főhősök kénytelen teoretikusan (akár történelmi esszéként is) megfogalmazni gondolkodási irányukat, cselekedeteik mozgatórugóit, vagy éppen a saját vagy a királyság sorsa feletti félelmeiket. Nyilván hosszadalmasabb, de sokkal hatásosabb és meggyőzőbb lenne, ha ezek a szereplők vitáznának, beszélgetnének, és

különféle nem elbeszél, hanem dinamikusan ábrázolt cselekedeteikkel mutatnák be önmaguk választott útját, önmaguk lehetőségeit. Egy kényelmesebb, elmélyültebb vonalvezetés megkímélhette volna a könyvet a néhol didaktikus „mindentudó írótól” is, hiszen a tanulságok, a jellembeli tulajdonságok és indítékok, a koreszmék mind-mind a történelekből és az ábrázolásból bomlottak volna ki. Azt gondolom, hogy az írásom első felében leírt lehetséges világábrázolás, a historikus valóság regénybeli „redukciója” így jobban kelthette volna a *valóban volt* valóságának illúzióját.

A *Sasok a viharban* a mai nagyon széles történelmi regény kínálati palettán azonban megállja a helyét. A felsorolt kritikai észrevételek ellenére sokaknak lesz kedvvel olvasott történelmi regénye. Kedves vagy éppen riasztó alakjai közül nem egy emlékezetes marad, kalandjai, helyszínei – így a címlapon is megtalálható gönci Amadévár – sokaknak lesznek érdekesek, izgalmasak. Van arra is esély, hogy egy trilógia részeként majd az első kötet is más dimenzióba kerül, s visszafelé nézve, az egész részeként megváltozott értelmet nyer. Így azt is remélhetjük, a folytatásban elmélyül majd mindaz, ami segít nagyobb sodrású, szélesebb medrű irodalommal változtatni a formát, és kibontja az ábrázolt izgalmas történelmi idők (a „kiskirályok” korának kialakulása), megidézett szereplők valamennyi lehetőségét.

Viola Judit (2016): *Sasok a viharban*. Atheneum Kiadó, Budapest. 368.

Kokas Károly

Kritikusan az iskolapadban

A véleményformálás, a kritika megfogalmazása a gondolkodás olyan bonyolultabb formája, amely számos kognitív tényező hatását feltételezi. A 2014-ben megjelent Kritikai gondolkodás az osztályteremben című könyv a téma fontosságára hívja fel a figyelmünket oly módon, hogy ismerteti annak pedagógiai – elméleti és gyakorlati – szintjeit. Fábián Gyöngyi könyvének nagy érdeme, hogy egy máig vitatott kérdéskört jár körbe, melynek fejlesztésére az oktatásban használatos eljárásaival, módszereivel kapcsolatban egyértelmű ajánlások még ma sincsenek.

A kötet öt nagyobb egysége részletesen ismerteti a kritikai gondolkodás körüli főbb kérdéseket, melyeket a szerző a szakirodalom áttekintése mellett saját kutatásán keresztül is szemléltet. Az első egységben az utóbbi évek vizsgálataira támaszkodva mutatja be a kritikai gondolkodás szerepének fontosságát. Fogalmát történeti síkon helyezi el, mivel nem új problémáról van szó. A globalizációtól az emberi kultúra kialakulásán át a formális és a nem formális tanuláson keresztül vezeti az olvasót a kritikai gondolkodás felé.

A második fejezetben mutatja be a kritikai gondolkodás körüli definícióbeli különbségeket. A széles körű szakirodalmi áttekintő kiter az elméleti keretekre, melyeket számos példával támaszt alá. A kritikus gondolkodó problémakörét csak mindezek után vezeti be, a gondolkodás és megértés szintjeire alapozva.

A kritikai gondolkodás és az oktatás kapcsolatáról a kötet harmadik egysége ad számot, melyben a tanulás fogalmának újabb értelmezése mellett ajánlásokat tesz a szerző a kulcskompetenciák fejlesztésére. Az oktatás egyik legfontosabb feladata a kritikai gondolkodás fejlesztése, arról viszont keveset tudunk, hogy ez miképpen valósul meg az osztályteremben. A hazai szakirodalomban fellelhető empirikus kutatások eredményei alapján a vizsgált diákok gyenge teljesítményt értek el a kritikai gondolkodás terén, amiből arra következtet a szerző, hogy nagy szükség van a fejlesztésre. Ezért megvizsgálta a Nemzeti alaptantervek felépítését, céljait,

melyek már 1995 óta jelölik a kritikai gondolkodás fejlesztését, ám ebből a szempontból hiányosnak tartotta a műveltségi területek leírását. Fábián kiemeli, hogy az alaptanterv készítői sem használták következetesen a kritikai gondolkodás fogalmát, illetve nem jelölték ki az egész tanévre kiterjedő fejlesztését sem. Az eddigi irodalmak alapján a kritikai gondolkodás kialakításában, fejlesztésében az iskolának jelentős szerepe van, arról viszont nem áll rendelkezésre elegendő információ, hogy az iskola mennyiben segíti a tanulók kritikai gondolkodásának fejlődését.

A könyv negyedik fejezete foglalkozik a pedagógus és a kritikai gondolkodás kapcsolatával. A szerző a tanár egyik legfontosabb feladatákként jelöli meg a példamutató magatartást, amin azt érti, hogy a pedagógus tegyen meg mindent annak érdekében, hogy önmaga és tanulói az egyéni autonómia területén a lehető legmagasabb szintre jussanak. Fontosnak tartja emellett a tanár saját és tanulói gondolkodásának olyan irányú fejlesztését, ami lehetővé teszi a valóság feltárásának kritikai megközelítését.

Ezekre az ismeretekre épülve mutatja be saját kutatását, amit egy nagymintás felmérés előfutárának is érezhet az olvasó. A kis-mintás kutatásban 46 tanárszakos hallgató vett részt, közülük valamennyi egyetemi tanulmánya végén állt, szakos tanulmányainak utolsó félévét végezte MA-képzésben. A minta tagjai tanítási gyakorlaton vettek részt különböző iskolákban. A hallgatók a félév során az intézmények szervezeti sa-

játosságainak megismerését önállóan végezték, majd lezárásaként élményeiket, tapasztalataikat egy dolgozatban foglalták össze. E produktumokat használta fel a szerző, melyek közül a kutatás szempontjából 45 bizonyult csak hasznosnak, egy dolgozatot nem lehetett értékelni. A dolgozathoz a formai követelmények adottak voltak, illetve az értékelés irányadó szempontjai és a munkájukhoz szükséges szakirodalmak listája is. Korábbi kurzusaik során a kritikai gondolkodás csak expliciten volt jelen, így a hallgatók saját ismereteikre támaszkodva értelmezték azt. Az elkészült dolgozatok tartalmának elemzéséhez a szerző segítségként a következő hat kérdést adta meg: 1. *Az iskolai szervezet mely dimenzióját veszi vizsgálat alá?* 2. *Támaszkodik-e a munka szakirodalmi ismeretekre?* 3. *Milyen módon mutatja be a választott vizsgálati területet?* 4. *Milyen adatgyűjtési technikát alkalmaz a*

szervezet megismerésére? 5. *Hogyan veti össze a szakirodalom által megfogalmazott ismereteket a tapasztalatokkal? Összevetése szintetizáló jellegű-e?* 6. *Alkot-e egyéni ítéletet az eredmények alapján?*

A kutatás eredményei szerint a hallgatók korábbi tapasztalatai nem tették lehetővé az iskolák és azok szervezeti felépítésének komolyabb megismerését. A szerzőt szóbeli beszámolóik is megerősítették abban, hogy a tanárjelöltek az iskolai élet csak kicsiny részeit tudták megfigyelni még akkor is, ha az adott intézményben heteket, hónapokat, esetenként éveket töltöttek gyakorlataik során. A szakirodalom feldolgozottságának színvonala is változó volt, öt hallgató egyáltalán nem használt szakirodalmat a téma feldolgozása közben. Ezt a problémát jeletheti a hibás értelmezés vagy az is, ha

A kutatás eredményei szerint a hallgatók korábbi tapasztalatai nem tették lehetővé az iskolák és azok szervezeti felépítésének komolyabb megismerését. A szerzőt szóbeli beszámolóik is megerősítették abban, hogy a tanárjelöltek az iskolai élet csak kicsiny részeit tudták megfigyelni még akkor is, ha az adott intézményben heteket, hónapokat, esetenként éveket töltöttek gyakorlataik során.

a téma szempontjából nem releváns forrásokra támaszkodik a hallgató, mivel ezek a későbbi munkát nem segítik, illetve nem teszik lehetővé az elméleti ismeretek gyakorlatba való integrálását sem. A vizsgálatban a szakirodalommal kapcsolatos másik problémát az idézetek helytelen használata, összefüggéstelen sorrendje jelentette, ami szintén arra utal, hogy a hallgatók problémákba ütköztek a téma feldolgozásakor. A szerző a legnagyobb nehézséget a szövegekben megjelenő tartalmak kódolásában látta, amit szintén a fogalmi zavarra vezet vissza.

Az nem derül ki dolgozatokból, hogy milyen mértékben befolyásolták a hallgatókat az intézményben szerzett tapasztalatok, illetve az eddigi tapasztalataik. A szerző megítélése szerint a véleményalkotás is problémás, ami valószínű, hogy ezen tapasztalatok hiányából fakad. Számos dol-

gozatban az előzetes vélekedés vagy az ismeret alapján leszűrt általános vélemény a munka tartalmától teljesen függetlenül jelent meg, ami nem tekinthető a kritikai gondolkodás eredményének.

A beadott munkákból megtudhatjuk, hogy a tanárjelöltek az iskola mint szervezet olyan jelentőséggel bíró dimenziói iránt érdeklődtek, amelyek a sikeres tanárrá vá-

lášhoz kellene. Az olyan dimenziók közül, amelyek a szervezet működésére irányultak, a jelöltek nem tudtak vagy nem akartak mélyebben foglalkozni, ennek oka az lehet, hogy megelégedtek néhány általános információval, és nem mélyedtek el az intézmény jellemzőiben. Mindezekből a kritikai gondolkodás bizonyos elemeinek fejlettségére lehet következtetni. Érdekes eredmény, hogy az analitikus gondolkodás a vizsgált hallgatók csupán negyedénél

figyelhető meg, illetve a kritikus gondolkodás gyakorisága is csökkenni látszik a munkák alapján. Tehát a szerző feltevése, miszerint a pedagógusok tanulási folyamatuk során a kritikai gondolkodást alkalmazzák, igaznak bizonyult, bár a válaszadók eltérő szinteken használják azt. A második hipotézis, miszerint a pedagógusok szakmai tapasztalata összefüggésbe hozható a kritikai gondolkodás alkalmazásával, nem erősíthető meg teljes mértékben. A vizsgálatban a szerző számára a legnagyobb gondot a tartalmak kódolása jelentette, melynek okaként a kritikai gondolkodás fogalma körüli bizonytalanságot jelöli meg.

Fábián Gyöngyi könyve életszerű példákkal dúsítva, közérthetően tárja elénk

a kritikai gondolkodás körüli kérdéseket, problémákat, illetve annak fejlesztheségét. Rávilágítva az olvasót az iskola lényegi szerepére, ezen belül a pedagógus attitűdjének fontosságára. Hiszen a tanári szerep ösztönző hatása kedvezően befolyásolja a tanulók attitűdjét, hozzásegítheti őket – többek között – kognitív képességeik fejlődéséhez, hozzájárulhat a tanulók kritikus személlyé fejlődéséhez.

Fábián Gyöngyi (2014): *Kritikai gondolkodás az osztályteremben*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Krausz Anita

Csapody Miklós

A Magyar Pen Club hőskora

Az alapítástól Kosztolányi Dezső elnökségéig (1926–1931)

A Nemzetközi Pen Club csakúgy, mint az első világháborút követő évek sok hasonló kezdeményezése, írói békeszervezetként alakult meg 1921. október 5-én a délnyugat-angliai Cornwallban, Catherine Amy Dawson Scott javaslatára. Pierre Emmanuel majdani Pen-elnök szerint „abban az időben, amikor az irodalom és az európai gondolkodás még uralkodott a világ szellemi életén.”¹ A Genfben, 1920 januárjában létrejött Népszövetségről, bár a második világháború utánig, 1946-ig működött, már kevéssel alapítása után kiderült, hogy nem képes sem a versailles-i békerendszer okozta mérhetetlen károk enyhítésére, sem a régi, és a győztesek által „létrehozott” új kisebbségek jogainak szavatolására. Az általános európai békevágy öltött alakot gróf Richard Coudenhove-Calergi 1923-as páneurópai elgondolásában is, amelynek célja egy, a demokratikus államokat tömörítő államszövetség, az „Európai Népszövetség” megalkotása volt. A mozgalom első kongresszusát éppen 1926-ban Magyarországon tartották, ahol az európai egységmozgalmak föderációs és államszövetségi terveit sokan vélték utópiának, esetleg csak a távoli jövőben megvalósítható eszmének. Ennek ellenére gróf Apponyi Alberttől és Garami Ernőtől Giesswein Sándoron, gróf Károlyi Imrén át gróf Teleki Pálig és Gratz Gusztávig sokan üdvözölték, jogászok és közigazdászok, egyetemi tanárok, politikusok. 1929. szeptember elején Aristide Briand francia miniszterelnök a népszövetségi közgyűlés tizedik ülésén, még a világgazdasági válság kitörése előtt mondta el nevezetes beszédét az európai egység megteremtésének parancsoló szükségességéről.² Az egységmozgalmak 1933-ban, Hitler hatalomra jutásával a semmibe hulltak, a nemzetközi írószervezet azonban megmaradt, mert „A Pen örök, nagy összetartó erő, egység.”³ Thomas Mann szerint „A Pen értelme ez: legyen a szellem találkozóhelye és menedéke olyan időkben, amikor a nacionalista szennvedély azzal fenyeget, hogy elragadja a szívüket és összezavarja a fejeket; legyen a Pen az előlött álló erők gyűjtőhelye és a szabadság erődjé.”⁴ A nemzetközi Pen első kongresszusára 1923-ban került sor Londonban, alapításának félszázados évfordulóján pedig az UNESCO már a világ legrégebbi működő nemzetközi értelmiségi szervezeteiként tartotta nyilván.⁵

Magyar tagegyesületének létrejöttékor, 1926 tavaszán megannyi eleven, nagy múltú visszatekintő, többnyire már a 19. század végén megalapított irodalmi-művelődési társaság működött az anyaországban és az utódállamokban. Ilyen volt a Frankenburg Irodalmi Kör (1877–1949) Sopronban, a Dugonics Társaság (1892–1952) Szegeden, Erdélyben a marosvásárhelyi Kemény Zsigmond Társaság (1876–1948), Kolozsváron az Erdélyi Irodalmi Társaság (1888–1944), a kolozsvári szellemi élet egyetlen „félhivatalos” góca⁶ és az egyházak ottani irodalmi egyesületei, az aradi Kölcsey Egyesület (1891–1942), az újabb alapításúak közül a temesvári Arany János Társaság (1903–1948).⁷ Ligeti Ernő szerint ezeknek az irodalmi társaságoknak az „erőtlenégei siettették más természetű irodalmi aktivitás felvételét és szerencsére az írói kibontakozásnak útjai az irodalmi társaságok gondos megkerülésével is egyre sűrűbben adódtak.”⁸ Ligeti úgy vélte, az erdélyi magyar irodalom, amely „később ámulatba ejtette az egész négy részre tagolt magyarságot, nem új magból született, hanem egy olyan szegényes csírázásból, amelyet a nyomás erői kényszerítettek dúsabb virágzásra. [...] A legtöbb erdélyi irodalmi társaság mögött

már egy-egy szerény jubileum is állott. A különleges erdélyi irodalom jellegzetességének felismeréséért már nem kellett visszamenni Jósikáig vagy Kemény Zsigmondig, sőt Petelei Istvánig és Tolnai Lajosig sem.”⁹ A már Trianon után megszerveződött marosvécsi Helikon (1926–1944) nem egyesületként működött, hanem az írók évenkénti találkozójaként öltött intézményi formát.¹⁰

A városi és regionális társaságok és a hasonló szerveződések mellett országos (központi) irodalmi (irodalomtörténeti) egyesületként működött Budapesten az eredetileg a névadók hagyatékának ápolására létrejött, nagy tekintélyű konzervatív Kisfaludy Társaság (1836–1952) és a Petőfi Társaság (1876–1944), a „hivatalos irodalom” fellegvárai, az Otthon Írók és Hírlapírók Köre (1891–1948), amelynek első elnöke Rákosi Jenő volt, valamint a Magyar Irodalomtörténeti Társaság (1911). Velük szemben az Adyt és a 20. századi modernitás szellemét követő Nyugat-kör Hatvany Lajos kezdeményezte, főként a Petőfi Társaságot ellensúlyozni kívánó, rövid életű Vörösmarty Akadémia (1918–1919) Babits 1925-ös újraélesztési kísérlete ellenére folytathatatlanak bizonyult.¹¹ Ezzel szemben a Vikár Béla alapította, a Penhez hasonlóan a nemzetek szellemi együttműködését elősegíteni kívánó La Fontaine Irodalmi Társaság (1920–1951) még a harmincas évek nehezedő viszonyai között is élénk kiadói tevékenységet folytatott. Tagságát és részbeni utánpótlását a Nyugat holdudvara biztosította éppen úgy, mint a Rubinyi Mózes által szervezett Vajda János Társaságát (1926–1944, 1948–1952), amelyek tagjait és rendezvényeit naplóikban, emlékirataikban a kortársak gyakran felidézik (az irodalomtörténész, nyelvész Rubinyi nemcsak a La Fontaine és a Vajda János Társaságban végzett irodalmi és szervezőmunkát, hanem a Kisfaludy és a Petőfi Társaságnak, később a Magyar Tudományos Akadémiának is tagja volt.) „A Vajda” a harmincas években és a negyvenes évek elején a pesti „ellenzéki” (baloldali) polgárság eleven irodalmi életének műhelyeként, bemutató fórumaként működött. A rendszeres programokat bonyolító társaság estjein szerzőként és előadóként, sokan szerepeltek azok közül, akik nem éltek túl a munkaszolgálatot vagy a deportálást, mint Radnóti Miklós vagy Szerb Antal, és azok közül is, akik, mint Devecseri Gábor, Major Tamás, Vas István és mások, 1945 után az irodalmi, a művészeti és a politikai élet meghatározó alakjai lettek; versmondóként többek között gyakran fellépett a körben Aczél György. Követendő példaként ezt a hagyományt idézte Sőtér István is, aki 1960. márciusi elnökké választásakor azt szorgalmazta, hogy a Pen felolvasó ülései „olyan alkalmakká kell, hogy átváltozzanak, amely alkalmakkor az élő magyar irodalom a szavalóművészet, a színházi művészet érintkezzék a magyar közönséggel. A PEN itt olyan hézagpótló szerepet tölthet be, mint valamikor a Vajda János és a La Fontaine Társaság, amelyek igen értékes kapcsolatot teremtek írók és közönség között. Az Írószövetség természetesen tovább fogja végezni a maga sajátos munkáját. Nekünk nemcsak a külföldi irodalom megismertetése, hanem a magyar irodalom hazai megismertetése, a közönséggel való találkoztatása terén is vannak feladataink.”¹²

A régi nagy irodalompartoló intézmények, egyesületek azonban a húszas évekre visszahozhatatlanul elvesztették korábbi súlyukat; Szerb Antal szerint „A Kisfaludy-Társaság múmiaszerűségén nem segített az sem, hogy Hevesi Sándort, Sík Sándort és hosszas harcok után végre-végre Babits Mihályt is tagjai közé választotta. A Petőfi-Társaság még ekkora mozgalmasságig sem tud eljutni.”¹³ Babitsot 1929 januárjában választották meg a Kisfaludy Társaság költői helyére. A történész, politikus, esztéta Berzeviczy Albert elnöki beszéde szerint Babits beválasztása meglehetősen „küzdellemmel járt”, mert „a nézetek erősen megoszlottak, nem tehetségére s irodalmi jelentőségére, hanem arra nézve, vajon eddig követett irányja s Társaságunk hagyományai között nincs-e ellentét, vajon amaz nem fenyegeti-e ezeket”, ő és a társaság tagjainak többsége azonban nem osztotta ezt az aggodalmat. Berzeviczy álláspontja szerint azokat az ellentéteket, melyek „újabb irodalmunkban dúltak s most szemlátomást enyhültek, a nemzeti összeomlást megelőző és követő idők zivatarai támasztották”, ezért „tisztelt társunk fényes tehetsége és hírneve erős

segítőnk lesz hagyományainkhoz hű, de a jelen érzelmeit és a jövő feladatait elfogulatlanul mérlegelő irodalmi munkásságunkban.”¹⁴

A magyar Pen megszervezését a Nyugat, és korántsem csak az első nemzedék körében „már régebben vajdúd” gondolat nyomán az italianista filológus, irodalomtörténész Radó Antal kezdeményezte 1926 tavaszán.¹⁵ A költő és műfordító, irodalomtörténész, szerkesztő Radó, aki 1895 óta a Kisfaludy Társaságnak rendes, a velencei Istituto Venetónak 1899-től levelező tagja volt, később megszűntéig a budapesti Circolo Italiano elnöke, már az Otthon-kör egyik alapítójaként, titkáráként, főtítkáráként is gyakorlott kulturális szervezőnek és irodalmi diplomatának bizonyult. Az íróegyesület első alapszabálya 1926. március 17-én született,¹⁶ május 3-án hagyta jóvá Scitovszky Béla, a Bethlen-kormány belügyminisztere.¹⁷ Miután Radó és társai a Nemzetközi Pen Club alapszabályát jó előre megkérték Hermon Ouldtól, a londoni Pen Club főtítkárától,¹⁸ a magyar központ hivatalos megalakulására májusban, az ez alkalomból Budapestre érkező John Galsworthy nemzetközi elnök jelenlétében került sor. A látogatás előkészületeiről Móricz Zsigmond 1926. április 23-i naplóbejegyzésében idézte fel egyik beszélgetését, amelyet a miniszterelnök feleségével, gróf Bethlen Margittal (írói nevén Szikrával), gróf Bánffy Miklóssal és báró Wlassics Gyula helyettes kultuszállamtitkárral folytatott: „Szikra jött hozzám. – Ki fogja fogadni Galsworthyt? Semmi rendezés? Én nagyon szívesen, ha akarják. – Nem tudom, kegyelmes asszonyom, bizonyosan el van rendezve. – Nem, itt semmi sincs. – No, talán ide se fog találni. [...] Wlassics odalépett s megmondta, hogy engem akar bemutatni. Bethlenné rám nézett, mosoly nélkül, élesen.”¹⁹

A Népszava híradása szerint „Az itt időzőtt Galsworthy tiszteletére a Vígszínház vasárnap [1926. május 30-án] délután előadta az illusztris angol író *Üriemberek* c. nagysikerű darabját. Az előadást, amelyen Galsworthy is megjelent a feleségével együtt és a virágokkal földíszített igazgatósági páholyban foglalt helyet, zsúfolt ház nézte végig. Az első fölvonás után a magyar színpadi szerzők nevében Heltai Jenő üdvözölte néhány meleg szóval Galsworthyt, akit a közönség tüntető ovációban részesített. Galsworthy hétfőn [május 31-én] utazott el Budapestről.”²⁰ Germanus Gyula emlékezése szerint „Elnöknek Rákosi Jenőt, ügyvezető alelnöknek Dr. Radó Antalt választotta a közgyűlés, reprezentatív főtítkárnak Zilahy Lajost és ügyvezető titkárrul, – főleg nyelvtudásom miatt, engem jelöltek ki. Én rajzoltattam meg a Magyar Pen Club akkori pecsétjét: egy könyv előtt tintatartó, benne három tollal.”²¹ Az alapszabály szerint „A Magyar Pen-Club célja, hogy a londoni Pen-Clubbal és hasonló más nevű külföldi egyesületekkel való érintkezés révén előmozdítsa a magyar irodalmi termékeknek külföldön és a külföldi irodalmi termékeknek Magyarországon való ismertetését. Ez irányú működését azonban csak a lírai, elbeszélő és színi irodalom, valamint az írásművészet igényeinek megfelelő úgynevezett essay-irodalom munkáira korlátozza. A cél elérése végett igyekszik arra, hogy a magyar irodalomról külföldi lapokban és folyóiratokban hírek, bírálatok, tanulmányok jelenjenek meg, s hogy külföldön ez irányú nyilvános előadások tartassanak, akár a külföldi Pen-Clubokban, akár más irodalmi egyesületekben, főiskolákon stb. Előmozdítja, s tőle telhetőleg segítyezi is a magyar munkáknak idegen nyelvre való lefordítását és színpadra vitelét. Hasonló irányban működik, amennyiben ennek szüksége felmerül, idegen irodalmaknak Magyarországon való ismertetése dolgában is.”²²

A magyar Pen Galsworthy nemzetközi elnök személyes védnöksége alatt történt megalakítása nemcsak nagy horderejű irodalmi-közéleti esemény számba ment, hanem a világháborút követő elszigeteltségből lassan kitörő, magát a Nyugattal elfogadtató politikai vezetés számára is rendkívül fontosnak bizonyult. Bármily szerény kezdemény volt is, a magyar Pen jelentőségét gróf Bethlen István miniszterelnök és gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter rögtön felismerte,²³ bár a szervezet későbbi munkája során kénytelen volt nélkülözni a kultúrpolitikai vezetés támogatását. A magyar Pen az irodalom és az európai kultúra világában járult hozzá Magyarország nemzetközi kapcsa-

latrendszerének kiépítéséhez, annak egyik kulturális diplomáciai elemét kínálva. Ezért, hogy az egyesületnek már a megalakulását is „óriási csatározások előzték meg: a humanista szellemű Pen Clubok világszerte »baloldaliak« voltak, aminek nagy jelentősége volt a húszas évek Magyarországon.” A Bethlen-féle konszolidációs korszak derekán a politika és a konzervatív irodalom képviselői mégis fontosnak tartották a magyar központ létrehozását, „mindenáron a maguk szószékének akarták megkaparintani a PEN-t, amelynek megszervezésével éppen »liberális« voltát, a »civilizált Nyugathoz« való tartozását akarta dokumentálni a népellenes rezsim.”²⁴ E felfogásnak a későbbiekre vonatkozó, lényegét tekintve helytálló értelmezése szerint a jobboldal Pekár Gyula vezette, és a baloldal Heltai Jenővel fémjelzett képviselői között még a megalakulás előtt lezajlott küzdelem a jobboldal győelmét hozta; az elnök Rákosi Jenő, később Kosztolányi lett, aki a nemzetközi kongresszust a magyar fővárosba hívta, nemsokára mégis lemondani kényszerült Berzeviczy Antal javára, akit végül egy bő évtizedre Radó követett. A Magyar Pen Club ellen intézett folyamatos támadásoknak egyik nyilvánvaló oka volt, hogy a szervezet számos vezetője, tisztségviselője és tagja zsidó származású volt, vagy valamelyik fővárosi, magyarországi szabadkőműves páholyhoz tartozott.

1926 májusában, mint Germanus fölidézte, „Miklós Andor, Az Est-lapok főszerkesztője”²⁵ ebédén látta vendégül Galsworthyt és feleségét, Rolls-Royce kocsián felvitte a Jánoshegyi kilátóhoz, utána egy zsúfolt nézőtér előtt Heltai Jenő üdvözlő beszédet tartott a Vígyszínházban, amely után előadták a kiváló angol szerző *Úriemberek (Loyalties)* c. darabját. Galsworthy az igazgatói páholyból nézte végig a darabot, amit helyenként én fordítottam neki. A színészek játékától el volt ragadtatva: Hegedűs Gyula és neje, Kürtiné és Mály Gerő alakítását kitörő tapssal fogadta. Másnap Molnár Ferenc adott ebédet Zsigmond utca 20. szám alatti díszes lakásán. A két író között a beszélgetés franciául folyt, és főképpen a színház és mozi viszonyát és jövőjét ölelte fel. Molnár Ferenc szerint a színpad játékosai még nem élték bele magukat a filmjáték technikájába, amely különbözik a színpadi előadási modortól. Nagy jövőt és fejlődési lehetőséget jósolt a mozinak, ami évekkel később a hangos filmmel meg is valósult. Galsworthy bólogatva hallgatta, majd megjegyezte, hogy féltő, hogy a jövőben a film ki fogja szorítani a színdarabot, mivel a film fejlődési lehetőségei korlátlanabbak.” Miután Germanus már csak Galsworthy távozása után kapta meg a Jugoszláv Pen Club titkáranak, Aleksandar Vidakovićnak azt a táviratát, amelyben Galsworthyt Belgrádba invitálta volna, Vidaković Germanust hívta kollegiális eszmecserére. Közben, mivel Zilahy Lajost teendőinek ellátásában írói munkája akadályozta, a „reprezentatív főtitkár” feladataival a közgyűlés Radó Antal javaslatára Germanus Gyulát bízta meg.²⁶ Germanus emlékezése szerint a Pesti Hírlap szerkesztőségében ő kérte fel Rákosi Jenőt, hogy „tollával álljon a Pen Club mellé, – amely már-már széthullani látszik. Rákosi eleinte habozott, talán el is volt keseredve, hogy álma a »harminc millió magyar«-ról nem valósult meg, de végül rábeszélésemre megenyhült”, sőt még azt is megígérte, hogy „hosszú vezércikkben hívja fel a kormány figyelmét a Pen Club helyzetére.”²⁷ Germanus nemcsak a jugoszláv Pennel lépett szoros, később mindkét fél számára gyümölcsözőnek bizonyult együttműködésre (bár a magyar központ nemsokára Belgráddal versengett az 1932-es nemzetközi Pen-kongresszus rendezéséért, sikerrel), hanem a bolgár Pen létrejöttében is meghatározó része volt. A sajtó 1926. október 11-én adott hírt róla, hogy „a PEN Club magyar osztályának titkára a napokban, Szófiában időzött. Tiszteletére a bolgár írók szűkebb körű vacsorát adtak, amelyen Germanus a PEN Club törekvéseinek fontosságát fejtegette. Beszédében rámutatott arra, hogy ma, amikor a háború okozta ellenséges érzület még mindig nem múlt el teljesen, a különböző országok írói közös szervezetben egyesülnek, és ilyen módon mozdítják elő a népek megbékülését és megértését.”²⁸ Germanus 1928-ban a török Pen megalapításában is részt vett Isztambulban.

A mind gyakoribb irodalmi rendezvények, meghívások, előadások, összejövetelek hamarosan élénk klubéletet eredményeztek, megteremtve „a külföld íróival” és az eu-

rópai irodalmi élettel való közvetlen kapcsolatok felvételének lehetőségét is. A magyar Pen legtöbb rendezvényét, irodalmi estjét a Fészek Klubban, a pesti írók és művészek kedvelt találkozóhelyén tartották.²⁹ Az első fontosabb, érthető módon a magyar diplomácia törekvéseivel is összhangban álló találkozóra – noha ez még nem a magyar Pen saját kezdeményezése volt – már 1926 decemberében sor került, amikor a Budapestre látogató Luigi Pirandello tiszteletére a Nemzeti Kaszinóban Petri [Petry] Pál vallás- és közoktatásügyi államtitkár adott ebédet. Az ünnepélyes alkalmon megjelent „Gróf Durini di Monza olasz követ és felesége, Luigi Pirandello, lovag Mosettig követségi attasé, Siciliano Italo tanár és lovag Di Franco, a budapesti olasz fascio delegátusa az olasz követség részéről; Kertész K. Róbert helyettes államtitkár és felesége, ifj. Wlassich Gyula báró h[elyettes]. államtitkár, továbbá Marta Abba, Pirandello színtársulatának drámai hősnője, Pilotto Camillo és felesége, Salvini Guido, s székesfőváros részéről Liber Endre tanácsnok, a Nemzeti Színház részéről Hevesi Sándor, Radnai Miklós az Operaház, Sebestyén Géza, a Városi Színház igazgatója. Heltai Jenő, a Magyar Színpadí Szerzők Szövetségének elnöke, Harsányi Zsolt, a Szövetség titkára, Lengyel Menyhért, Radó Antal a PEN Club részéről; Gerevich Tibor és Zambra Alajos egyetemi tanárok a Korvin Mátyás Egyesület részéről; Tolnai Ákos, a Fészek [Klub] igazgatója, Tóth László, a Nemzeti Újság főszerkesztője és Tihamér Lajos kultuszminisztériumi osztálytanácsos.

Petri Pál államtitkár olasz nyelvű beszédében üdvözölte Pirandellót. »Az Ön művészete, kedves Mester – mondotta – nemcsak új eszméket, új tartalmat és új formát adott a fáradt európai drámának, hanem kifejezi a friss energiáiban újjászületett Itália új lendületét s útjelzője az olasz szellem európai terjedésének. Mi Önt ma nemcsak személyéért, nemcsak lángeszéért ünnepeljük, hanem azért is, mert olasz. Az Ön útját Olaszországból Magyarországra Szent Gellért, Szent István, az Anjouk és Mátyás király ideje óta oly sok olasz művész és költő tette meg, elhozva a magyar kultúrának az olasz szellem megtermékenyítő inspirációját. Nem epizód az Ön budapesti tartózkodása, hanem értékes láncszeme az olasz–magyar szellemi kapcsolatok patinás aranyláncának. Ezek a kapcsolatok a két nép között, kivált a legújabb időkben mind erőteljesebben jelentkeznek nemcsak a tudomány és a művészet terén, hanem az irodalomban, különösen pedig a drámai irodalomban. Kedves Mester! Azok a tapsok, melyek tegnap és tegnapelőtt visszhangzottak a Városi Színház nézőterén, egész Magyarország elismerését és szeretetét fejezik ki. Ürítem poharamat az Ön egészségére, kitűnő színtársulatára, mely oly finom intuícióval jeleníti meg az Ön költői elképzeléseit.«

A nagy hatású beszédet a jelenlévő olaszok többször szakították tapsaikkal és helyesléseikkel félbe.

Pirandello az üdvözlésre meghatott hangon válaszolt. »Bár nem értem az önök nyelvét – mondotta – de azért megértjük egymást; hiszen a szavak úgysem képesek kifejezni a fogalmakat, önmagukban üresek, így tehát közömbös, vajon értjük-e őket, és éppen úgy közömbös, hogy értjük-e az idegen nyelvet. A szavak lényege az az érzés, melyek kifejeznek, s én sem akarok mást mondani szavaimmal, mint azt, hogy: Köszönöm! A kedves üdvözlő szavak elsősorban nem nekem szólnak, hanem az olasz népnek, az olasz nemzet szellemi értékének. Szólnak Olaszországnak, amely szereti Önöket, hálás Önöknek, hálás annak a magyar nemzetnek, amely Olaszországot hősiessé szabadságharca idején segítette. Az én hazám Magyarországra, mint barátjára néz; s én hazaviszem magammal Olaszországba ennek a meleg fogadtatásnak a hírét, ami ott a legnagyobb örömet fogja kelteni. Ürítem poharamat a magyar nemzetre és Petri Pál államtitkára.«³⁰ Miközben a frissen létrejött írószervezet nehézségeit az intrikák és a politikai-világnevezeti küzdelmek, az anyagiak hiánya, az ország és az egész társadalom háború utáni, sokak számára végtelenül reménytelennek tűnő állapota fokozták, „az elszakadt országrészek magyarsága vágyakozva nézett vissza az anyaországra, amelyben számos hazafias érzésű, szabadabb levegő után sóvárgó író megbéklyózva érezte magát a »kurzus« légkörében.”³¹ Ekkorra

azonban már nemcsak az erdélyi magyar irodalom kezdett magára találni, hanem az irodalmi életet, a kultúra intézményeit megteremtő szervezőmunka is meghozta az első eredményeket. 1924 márciusa óta az erdélyi magyar irodalomnak már saját könyvkiadója volt, az írók pedig éppen 1926 júliusában tartották meg első marosvécsi találkozójukat. Sajtóhír szerint az erdélyi magyar Pen Club létrehozása már 1926 végén felmerült.³²

Erdélyi magyar Pen-fejlemények

A gróf Bánffy Miklós és báró Kemény János nevéhez fűződő marosvécsi irodalmi fórum első összejövetelét 1926 júliusában tartották. Első határozatuk első pontja ennek kimondása volt: „A romániai magyar kisebbség nemzeti jövője megköveteli, hogy vezetői a kulturális élet törekvéseire helyezték át tevékenységük súlypontját. A népnevelés, az irodalom és a művészet problémáit kell a kisebbségi élet első vonalába állítani, amelyek egyenrangúak a politikai természetű célokkal. Szükséges tehát, hogy ezek a célok és ezeknek a szellemi és erkölcsi erőknek természetes képviselői és védelmezői fokozott mértékben vonassanak be a magyarság sorsának intézésébe. Ők azok, akik a velünk együtt élő nemzetek kultúráival szakadatlan kapcsolatba állva, a legeredményesebben tudják megteremteni a békés politikai és gazdasági együttműködés feltételeit is.”³³ Az Erdélybe végleg 1926 nyarán hazatért³⁴ Bánffy irodalomszervezői, intézményteremtő munkásságának legnagyobb és tartós eredménye az 1928 májusában alapított, 1944 szeptemberéig megjelent Erdélyi Helikon, a korszak igényes és reprezentatív irodalmi folyóirata volt.³⁵ Kezdeményezése két közvetlen előzményre épült: az 1924 óta működő irodalmi könyvkiadóra és az 1926-tól állandósult marosvécsi írói fórumra. Az első az Erdélyi Szépmíves Céh, Kádár Imre, Kós Károly, Ligeti Ernő, Nyíró József, Paál Árpád és Zágoni István vállalkozása volt,³⁶ a második a Kemény János marosvécsi várkastélyában otthonra lelő írótalálkozó.³⁷

A Szépmíves Céh 1924 márciusában indult vállalkozásának Kós által megfogalmazott felhívása szerint „összeállottunk néhányan, kevesen, akik írunk, s akik ki akarjuk válogatni az Erdélyben dolgozó írók munkájának legjavát és keressük e felhívásunk szavával azt a száz embert, akik értékelik is, de fel is ölelhetik, a megvalósulás biztos útjára vezethetik, egyben magukénak vallhatják ezt a vállalkozást és legszebb eredményeit.”³⁸ A marosvécsi helikoni összejöveteleknek, Kuncz Aladár és Bánffy Miklós elgondolásának megvalósítója Kemény János lett. Hármán állították össze „azoknak az íróknak a névsorát, (évről-évre), akiket aztán Kemény János baráti találkozóra vendégül meghívott. Első ízben 1926-ban, tehát két évvel a »Céh« megalapítása után és attól egészen függetlenül, sőt tudtán kívül.”³⁹ A találkozók megszervezése már 1924-ben felmerült, a javaslat voltaképpen Berde Máriától származott.⁴⁰ Akkoriban állandó helyszíneként gróf Teleki Domokos kastélya is szóba jött, miután azonban Teleki elhárította a felvetést, Bánffy és Kemény a marosvécsi helyszínben állapodott meg.⁴¹ Mikó Imre emlékei szerint „Mindenki tudta, hogy a Helikon Bánffy gondolata volt, csak Keményben öltött testet.”⁴² Az íróközösség tagjai voltak:⁴³ Áprily Lajos (1929), Asztalos István (1942), Balázs Ferenc (1932), Bartalis János (1926), Bánffy Miklós (1926), Bárd Oszkár (1926), Berde Mária (1926), Császár Károly (1934), Dsida Jenő (1929) Endre Károly (1926), Finta Zoltán (1927), P. Gulácsy Irén (1926), Gagy László (1938), Gyallay Domokos (1926), Hunyady Sándor (1926), Járosi Andor (1934), Jékely Zoltán (1942), Kacsó Sándor (1926), Karácsony Benő (1934), Kádár Imre (1926), Kemény János (1926), Kiss Jenő (1935), Kovács Dezső (1926) Kós Károly (1928), Kuncz Aladár (1926), Lakatos Imre (1931) Ligeti Ernő (1926), Makkai László (1942), Makkai Sándor (1926), Maksay Albert (1932), Markovics Rodion (1929), Moldován Pál (1934), Molter Károly (1926), Nagy Dániel (1926), Nyíró József (1926), Olosz Lajos (1926), Ormos Iván (1932), Reményik Sándor (1926), Sipos Domokos (1926), Szabédi László (1942), Szántó György (1929), Szemlér Ferenc (1932),

Szenczei László (1936), Szentimrei Jenő (1926), Szombati-Szabó István (1926), Tabéry Géza (1926), Tamási Áron (1926), Tavaszy Sándor (1934), Tompa László (1926), Vásárhelyi Z. Emil (1938), Vita Zsigmond (1942) és Wass Albert (1936).⁴⁴

1926–1939 között a Helikon minden nyáron megtartotta a találkozókat, a háború után 1941-ben Kolozsváron, 1942-ben Marosvécsen, 1943–44-ben Kolozsváron gyűltek ismét össze. Az Erdélyi Helikon főszerkesztője Bánffy, írói nevén Kisbán Miklós lett, szerkesztője Áprily Lajos, 1929 júliusától Kuncz Aladár, a *Fekete kolostor* francia hadifogságból 1923-ban hazatért írója. Így lett Bánffy ambíciójából, hozzáértésével és anyagi támogatásával a Céh az erdélyi magyar irodalmi elit könyvkiadója, a Helikon pedig a folyóirata. „A helikoni irodalom-stratégia nem elhanyagolható eleme volt – tudjuk – a román és az erdélyi szász kultúra felé való hídépítés. Nem kizárólagosan az övék, a két világháború között (és azután is) sokan vallották és cselekedtek a megértés és megbecsülés programját (a »békés hódítás« – ahogy sok évtizeddel azelőtt Jókai mondta). Bánffy Miklós ebben is a helikoni írócsoport élén járt: nagy szerepe volt az ő közéleti tekintélyének például az erdélyi magyar írók 1928 tavaszi bukaresti bemutatkozásának létrejöttében, amikor pedig a Helikon a román irodalom magyar népszerűsítéséből is részt vállalt, ő írt előszót az ötkötetes Román Drámaírók Könyvtára számára [...]»⁴⁵ A helikoni írók a kortárs román irodalommal kialakítható kapcsolatok egyik járható útját a színházban látták. Ebből a megfontolásból indították el a *Román Drámaírók Könyvtárát*, amelyet az Erdélyi Helikon a romániai magyar Pen megbízásából adott ki 1934-ben.⁴⁶ A Kádár Imre fordításában, Bánffy Miklós előszavával napvilágot látott ötkötetes gyűjteményben Victor Eftimiu *Prometeus*, Ion Luca Caragiale *Az elveszett levél*, Octavian Goga *Manole mester*, Ion Minulescu *A szerelmes próbababa* és Ion Marin Sadoveanu *A métely* című műve jelent meg.⁴⁷ Az íróközösség és folyóirata „komoly erőfeszítéseket tett a román irodalommal való kapcsolatok megerősítéséért [...]»⁴⁸

Amikor Bánffyt már kevéssel hazatérése után azzal vádolták meg, hogy a helikoni összejöveleket voltaképpen saját politikai céljainak leplezett elérésére sajátítja ki, az íróközösség sietett leszögezni, hogy Bánffy „mint író és [a] színészeti ügyek szakértője vett részt irodalmi tanácskozásainkon [...] a Helikon célja kizárólag irodalom- és kultúrvédelmi összejövétel volt, s az összejövételnek olyan beállítása, hogy annak célja politikai megmozdulás lett volna, tendenciózus és rosszindulatú.»⁴⁹ Kós egyik vitairata szerint a Helikon írócsoportja „erdélyi magyar íróművészek szabad (és nem felekezeti, sem pedig világnézeti alapon való) munkaközössége, tehát nem intézmény, nem akadémia, nem irodalmi társaság, vagy egyesület. Tagjai között vannak katolikusok, reformátusok, unitáriusok, lutheránusok és zsidók, született mágnások és született proletárok, vannak konzervatív, vannak radikális, sőt még radikálisabb világnézetű tagjai, vannak gazdag és vannak koldusszegény tagjai. Egyikük sem szegényleni [!] származását, egyik sem veti a másik szemére a szegénységet, egyik sem irigyli a másik munkasikerét, egyik sem kérdi a másik vallását és egyik sem kifogásolja a másik politikai hitvallását.»⁵⁰ Bánffynak a tízéves évfordulón elhangzott szavai szerint „a világtörténelmi fordulat elszakította az erdélyi magyarságot a szellemi élet központjától. Így elszigetelve, magukra hagyatva azonban már az első években új, addig alig ismert tehetségek lépnek az erdélyi nyilvánosság elé. Megindul a szellemi élet a háború romjain, s bár közös vonásuk már akkor is a küzdéses sorsnak komoly, talán komor háttere, mégis visszhangjaként a budapesti irodalmi csatározásoknak, még csoportokként elkülönülve indulnak meg az első vállalkozások, egyfelől modern világáramlatok után, másfelől az úgynevezett konzervatív nyomokon haladva. Néhány folyóirat is megjelenik, rövid ideig küzdve a körülmények mostohaságával, majd elmerül, néhány könyv jelenik meg, rendszerint a szerző kiadásában, alig jutva el a különben művészetszomjas közönség kezébe, mert széjjeltagolva, ki-ki a maga szűk körében talál csupán támaszt és istápolást. Össze kellett fogni. Egyesülni kellett, világnézeti vagy irányzati különbségek félretevéseivel.»⁵¹

A helikoni találkozók résztvevő Ligeti Ernő úgy látta, „A marosvécsi gyűléseken sok szó esett a szász irodalommal való kapcsolatokról is. Zillich meghívót kapott minden helikoni gyűlésre, amelyeken nemcsak mint megfigyelő vett részt, hanem cselekvőlegesen is. Látszólagosan nagy volt a barátkozás, de néhányunknak már akkor az volt a benyomása, hogy a szász irodalom és éppen Heinrich Zillich túlságosan behúzódik a Heimatsliteratur védőfalai mögé, az ő transzilvánizmusa *kizár* bennünket. Kósék azonban nagyban barátkoztak a szászokkal és ez a barátkozás jóhiszemű is volt, hiszen [Erwin] Wittstock, [Adolf] Meschendörfer, [Otto] Folbert, [Egon] Hajek valóban igazi erdélyiek voltak és maradtak, Zillich azonban csak adoptált szász volt, aki pár év múlva visszaköltözött Németországba, és mint a nemzetiszocializmus irodalmi szemléletének egyik legjellegzetesebb képviselője keresett a maga számára most már a nagynémet gondolat megmunkálásában alkotó teret. A magyar–szász barátkozás jegyében a Klingsor magyar, a Helikon német–szász számot adott ki, a Helikon néhány írója átrándult a szász nyelvterületekre, estélyekre, a két nemzet írói közös tervet alakítottak ki, hogy majd egymás könyveit is kölcsönösen lefordítják, de az alkut őszintén csak a Helikon váltotta be, amelynek kiadványai között Meschendörfer *Coronája* is megjelent.⁵² A kapcsolatok egyre halványodtak, noha az elgondolás helyes volt, különösen kisebbségpolitikai téren.” A szász írók mellett „A Helikon üléseire eljárógatott egy [Emanoil] Bucuța nevű miniszteri tanácsos, az Astra főembere, Zillich-hel együtt ő is élvezte a szép vidéket és a vendéglátó nyájasságát, és tett is ígéretet, hogy legalább tíz erdélyi magyar író könyvét kiadhatja Bukarestben. Ebből sem lett semmi.”⁵³

Ami a román vendéget illeti, Bucuța 1928 nyarán, a nemzetközi Pen oslói 6. világkongresszuson az irodalmi művek szabad forgalmazásáról szóló vitában tagadta, hogy a magyar könyvek bevétele bárhol bármilyen tilalom alá esne.⁵⁴ Radó Antal, aki, noha évekig hiába harcolt, nagy érdemeket szerzett az utódállamokban való szabad magyar könyvforgalmazásért vívott küzdelemben, 1930 októberében felhívta a magyar Pen igazgatóságának figyelmét „az Institut International de Cooperation Intellectuelle bulletinjának egyik cikkére, amelyben Bucuța román író »Le Livre en Roumanie« címen a román kultúráról és a román kisebbségi viszonyokról tesz teljesen valótlan megállapításokat, átlátszó politikai célzattal. Radó felhatalmazást kér az igazgatóságtól, hogy a Magyar Nemzeti Bizottság útján bejelenthesse a genfi Népszövetségnek a Magyar Pen Club tiltakozását az ellen, hogy az Institut International de Cooperation Intellectuelle hivatalos lapjában ilyenfajta politikai reklám ízü cikkek megjelenjenek.”⁵⁵ Az 1930. decemberi eleji ülésen Radó be is jelentette, hogy a magyar Pennek Bucuța írásai miatti, a Népszövetséghez Genfben továbbítandó tiltakozását benyújtotta a Magyar Nemzeti Tanácsnak.⁵⁶ Később Bucuța jelen volt az erdélyi magyar Pen 1932. májusi kolozsvári megalakulása céljából tartott megbeszélésen is.⁵⁷

A Helikon íróinak nemcsak a saját kiadó, majd a folyóirat megszervezésében volt döntő szerepe, hanem az erdélyi magyar képzőművészek Barabás Miklós Céhének (1929–44) létrejöttében is. Ahogy és amíg lehetett, a transzilvánizmus szellemében tapintatos, lényegében egyoldalú kitarással ápolták szász és román irodalmi kapcsolataikat,⁵⁸ részt vettek az Erdélyi Irodalmi Társaság újjáélesztésében, a magyar tudományosság, a színház, a népkönyvtárak, az akadémiaszerű Helikon-líceumok szervezésében, pályázatok kiírásában.⁵⁹ A szellemi-irodalmi kapcsolatok végzetessé váló egyoldalúsága annak volt következménye, hogy a Romániához csatolt magyar területek nagyszámú partiumi és bánági sváb, valamint barcasági, királyföldi szász lakossága, miután már a húszas évek elején „kivált” a magyar társadalomból, többé-kevésbé azonosulva a román többség álláspontjával, hűvös, máskor ellenséges érülettel viseltetett a magyarság iránt.⁶⁰ A Helikon nagy sikerű erdélyi, sőt ó-királyságbeli, magyarországi, felvidéki irodalmi estélyeit mindenfelé örömmel fogadták. A román írók műveinek magyar fogadtatásával kapcsolatban Ligeti már ekkor feltette a kérdést: „Hát nem érdekes-e, hogy a Székelyföldön Hirsch Hu-

góné, a katolikus magyar társadalom egyik legbuzgóbb dámája, aki Csíksomlyón az »ezer székely leány« felvonulását szervezte meg, és műkedvelő gárdát toborzott össze, amelyvel bejárta hétországot a maga harisnyás székelyeivel, ugyancsak ezekkel egy román író, [Victor] Eftimiu *Prometeus* című darabját mutatta be Csíkszeredában és más városokban? Trefán Leonárd, Ferenc-rendi zárdafőnök rendkívül melegen írt e darabról. Vajon elképzelhető volt-e ilyen gesztus a románság részéről?»⁶¹ Miután az Erdélyi Helikon és az erdélyi (romániai) Magyar Pen Club gondolata egyszerre született, az erdélyi magyar Pen is a Bánffy helikoni köréből kinőtt irodalmi, egyszersmind kultúrpolitikai és kisebbségvédelmi kezdeményezések sorába tartozott. Az 1927. augusztusi második marosvécsi írótalálkozón Ligeti Ernő már az íróközösség külföldi kapcsolatait „jobb kiépítésének tanulmányozására kiküldött bizottság nevében jelenti, hogy szükséges volna [...] magyar Pen Clubot szervezni Erdélyben [...]»⁶² Az erdélyi magyar színjátszás helyzetét is megtárgyaló második összeövetelen (amellett, hogy Bánffy bejelentette egy kamaratársulatra szóló színházi koncesszió megszerzését is) „elhatározták, hogy a romániai magyar írók érdekeit védő PEN Clubot alakítanak és egy revüszert folyóiratot [az Erdélyi Helikont] indítanak Bánffy Miklós gróf és Áprily Lajos szerkesztésében.»⁶³

Az erdélyi magyar írók nemzetközi Penhez való csatlakozásának gondolata azt követően fogalmazódott meg, hogy a húszas évek második felében lassan és nehezen, ám végül kialakultak kapcsolataik a román és a szász írókkal, irodalommal. Többségi részről a Bukarester Tageblatt hasábjain, 1928 júliusában vetődött fel először a román írók részéről Romániai Pen Club újjáalakítása a kisebbségi írók részvételével. Ez az elgondolás azonban a homogén nemzetállam eszméjét követve a tagságot nyelvi alapról állampolgársági alapra helyezte volna. A romániai magyar, német és más nyelvű írók nem hozhattak volna létre saját tömörülést, hanem a románok szervezetében kaptak volna helyet, felvételükre személyenként került volna sor. Ezt az elgondolást a magyar írók, eleinte a szászok is elutasították, annak ellenére, hogy kapcsolatépítési szándékukat többször hangoztatták. A nemzetközi Pen csak 1931-ben módosította úgy alapszabályát, hogy a központok ne országokként, hanem nyelvekként jöhetnek létre. Mégis, amikor 1932 márciusában a belgrádi egyetemen magyar nyelv és irodalom tanszéket létesítettek, az ottani sajtó arra kérte a szerb Pen-küldötteket, hogy a budapesti kongresszuson májusban „vessek fel azt a tervet, hogy ne az országhatárok szerint alakítsák a klubokat, mert ez az elhatározás igazságtalan, és kizárja Közép-Európa 40 milliós kisebbségeinek íróit az együttműködésből. Ne Magyarország[i], hanem magyar Pen Club legyen, és ennek lehessen tagja a Magyarország politikai határain kívül lakó magyarság írója is.»⁶⁴ Miután azonban a román politika intézkedéseit és egész kisebbségellenes légkörét nem tartották megfelelőnek az együttműködéshez, a magyarok a közeledés szándék őszinteségét jelző többségi gesztusokat vártak.

A harmadik helikoni találkozón, 1928 augusztusában, amikor a transzszilvanizmus körüli viták már javában zajlottak, Bánffy Miklós kifejtette: „A román–magyar kapcsolat kérdésében legfontosabb lépés volna a bukaresti Helikon-estély. Ennek kapcsán találkoztak [Liviu] Rebreanuval, Bucuțăval, N[ichifor]. Crainickal. Eljöttek hárman a Helikon-estélyre. Felvetették bizonyos kooperáció kérdését, különösen a Pen Clubba bevonni. Azt feleltük nekik, hogy erről most még nem is beszélhetünk... Hogy mi egyébként beválasztódjunk, ezt nem fogadhatnók el. Ha a román írók és irodalmi részről valami rokonszenves gesztus történne a magyar kultúra érdekében, akkor alkalmasabb lenne erre a helyzet. Ők készítsenek elő egy előnyös hangulatot. [...] Ahhoz, hogy őszinte kooperáció legyen, szükséges az, hogy legyen egy minoritási szekciónk, amelynek autonómiája legyen. Ingyen nem adhatunk semmit. Kultúránknak annyi baja van. Amíg egy jobb atmoszféra ki nem alakul, addig őszinte kooperációra gondolni sem lehet. Ezt meg kell gondolni, annak elismerése mellett, hogy a román írók és kultúremberek között vannak őszintén barátságos emberek.»⁶⁵ Nichifor Crainic román költő, kritikus, újságíró, ortodox teológus

(aki 1941–1944 között az Antonescu-kormány propagandaminisztereként működött) nem-sokára nagy vitát kiváltó cikket írt a bukaresti Curentul 1928. szeptember 18-i számában, amelyben az erdélyi magyar és szász íróknak a román Penbe való belépését sürgette.⁶⁶ Heinrich Zillich ezt felelte neki: „Éppen most olvastam a Curentul legutóbbi számában cikket, amelyikben hozzánk fordul. Köszönöm a szívéllyességét és nagyvonalúságát sorainak, amelyek a Pen Club román szekciójáról vallott nézeteimet azonnal megváltoztat-
ták. Most már megértettem, hogy az Önök, román írók számára is komoly eszmei célkitű-
zése van a klubnak. Miután ezt az Ön fejtegetései nyomán felismertem, kötelességemmé
vált azoknak az aggályoknak a megmagyarázása is, amelyeket a klubba való belépésünk
tekintetében eddig tápláltam. Jól meg kell értenie bennünket – eddig túl sokszor tapaszt-
altuk, hogy eszményi programmal fellépő szervezetek csupán az ellenünk irányuló poli-
tikai törekvések takarójául szolgáltak.

Emberileg is kellemes számomra, hogy éppen az Ön útján értesülhettem klubjuk szel-
leméről, mert évek óta Önben a román élet olyan képviselőjét látom, akit lelkiileg és szel-
lemileg közel érzek magamhoz. Annál öröndetesebb, hogy most az Ön révén kerülhetek
személyes kapcsolatba független román szellemekkel. Abban a reményben, hogy az Ön
eszméi és tervei valamennyiünk támogatásával a Pen Clubban valósággá válnak, szabad
lesz felvilágosítást kérnem arról, hogyan képzei el belépésünk véghezvitelét. Legszíve-
sebben a tőlünk javasolt formát szeretném megvalósulva látni, vagyis a klub német, ill.
magyar alosztályát, ami nyelvi okokból és az ügyintézés szempontjából is előnyös lenne.

Folyóiratom [a Klingsor (1929–1934) – CSM]⁶⁷ októberi számába cikket írtam a Pen
Club kérdéséről, amelyet most, mivel az Ön cikke az egész helyzetet megváltoztatja, el-
halasztok, amíg akciójának eredményét összefoglalóan a végéhez hozzáfűzhetem. Ezzel
remélhetőleg az állásfoglalásnak írt cikkből a romániai Pen Club megalakulásának törté-
neti áttekintése lesz.”⁶⁸

Áprily Lajosnak szóló levele szerint Zillich úgy vélte, Crainic „Fejtegetéseinek hang-
jából becsületos meggyőződés csendül ki, s ezért nem látok indítékot arra, hogy továbbra
is gyanakvással viszonyuljak a Pen Club román szekciójához. Mindenesetre nem szeret-
ném feladni követelésemet, hogy önálló kisebbségi szekciókkal lépjünk be; ebben az ér-
telemben írtam Nichifor Crainicnak [...], s rábízta belépésünk formalitásainak indítvá-
nyozását. Ha így nem akarja jóváhagyni a kisebbségi szekciót, akkor azt gondolom, hogy
a kisebbségnek a román szekción belül kevésbé elkülönült szervezése révén szem-
beszállhatunk tagságunk esetleges későbbi politikai felhasználásával. Jelenleg minden-
esetre nincsenek különösebb aggályaink. Azt hiszem, Nichifor Crainic helyesen jellemzi
a Curentulban a valóságos helyzetet. Legrosszabb esetben később, ha a Pen Clubban való
részvételünket kihasználnák, együttesen ismét kiléphetnénk. Ez sokkal hatékonyabb lé-
pés érdekeinket tekintve, mint mostani óvatosságunk, mert tényeken alapul majd, míg
ma csupán be nem teljesült aggályainkat fejezzük ki.”⁶⁹ Kuncz Aladárnak az Erdélyi He-
likonban kifejtett álláspontja szerint azonban „A kisebbségi írók egyetemlegesen, testü-
leteik megválasztottjai által örömmel csatlakoznak a szekcióhoz, de előbb tudni akarják,
szívesen látják-e őket? A Pen Clubban úgy, ahogy a nyugati államokban, szellemi élete
kialakult programja, hogy a kisebbségi népek nyelvi és művelődési fejlődése a több-
ségi népekéhez képest a teljes egyenjogúság alapján álljon. A Pen Club nem ismer ki-
sebbségi iskolát, amelyet a hiányzó államsegély, a kusza rendeletek tömege, a sovínisza
elfoglaltsággal működő érettségi rendszer végpusztulással fenyeget; a Pen Club nem is-
mer külön adóval sújtott kisebbségi színházakat; a Pen Club nem hajlandó adóztatásban,
a termelés fejlesztésében, a közigazgatások [helyhatóságok] önrendelkezésében kétféle
mértéket, egyet a többségiek, egyet a kisebbségiek számára. Kormányok, politikai pártok
ezt tehetik, az ő dolguk s az ő felelősségük, de a művészet felkentjeinek, a nagy irodalmi
eszmék hitvallóinak nyíltan állást kell foglalniok amellet, hogy a kisebbségek megél-
hetésének, anyanyelvük és műveltségük fejlődésének az emberi jogokat százszázaléko-

san biztosítani kell. [...] Az irodalom fája lombozatával és virágaival nem borulhat össze a többségi irodalom fájával, míg a politikai elfogultságok fejszéje gyökereit hasogatja. [...] A Pen-klub határozott, nemes, Európa jövőjére messzire ható irodalompolitikát jelent. [...] Erős a meggyőződése, hogy a Pen-klub román szekciója részéről a kisebbségi kérdésben való nyílt és bátran humánus állásfoglalás szinte magától elvégezné azt a kiválasztódási és egységesítő folyamatot, amelyet Nichifor Crainic a szekció újjáalakításától vár, s viszont kaput tárna a kisebbségi írók számára is, amelyen át emelt fővel és sokat szenvedett szívünk egész melegével léphetnénk be.”⁷⁰

Az MTI 1928. szeptember végi összefoglalója szerint „A Romániai Pen Clubról vezércikkezik a Curentul, amennyiben közli erre vonatkozólag Nichifor Crainicnak, az ismert költőnek a kisebbségi írókhoz intézett sorait. A cikkíró már az előzőekben a Gandirea című folyóiratban felszólítást intézett olyan irányban, hogy a Pen Clubban tisztára kulturális alapon, nemcsak a romániai román, hanem a kisebbségi íróknak is egyaránt tömörülniök kellene. A felszólításra német részről Heinrich Zillich válaszolt a Klingsor című szász folyóiratban, magyar részről pedig Kuncz Aladár az Erdélyi Helikonban. Ezekre felel a mostani cikk. Nichifor Crainic megérti a kisebbségi írók aggályait az egyesüléssel szemben, bár ismételtén bevallja, hogy ez az egyesülés minden politikát kikapcsolva tisztára kulturális jellegű lenne. Másrészt azonban a maga részéről is meg kell [, hogy] erősítse, hogy ez az egyesülés a romániai Pen Clubban jelenleg nem lehetséges. A romániai Pen Club élén ugyanis Voinescu Romulus, a sziguranca vezérigazgatója áll jelenleg, aki tudvalévóleg szintén írónak képzei magát. Éppen, mert Voinescu Romulus személye az, ami miatt a kisebbségi írók bizonyos aggállyal tekintenek a romániai Pen Clubra, román részről egyenest felkérték Voinescu Romulust arra, hogy vonuljon félre, a sziguranca nagyhatalmú ura azonban ezt a legmerevebben visszautasította.”⁷¹ Zillich 1928. szeptember végén Áprilynak megerősítette egyetértésüket a Pen Clubba való belépés ügyében.⁷² Áprily 1928. október 3-án küldte el Molter Károlynak Crainic írását, „mellyel Zillich és Kuncz aggódalmaira – a Pen Club kérdésében – válaszolt. A válasz a Pen Club-vitában alakuló hangulatot, nálunk néhányunknál – s Zillich értesítése szerint a szászoknál is – kedvező irányban befolyásolta.” Megjegyezte, hogy az ügyet az OMP kulturális bizottsága is tárgyalni fogja.⁷³ Áprily még aznap a Helikon tagjainak is postázta a cikket, véleményüket kérve.⁷⁴ A Brassói Lapok egy hét múlva közölte Kacsó Sándornak a „Pen Club-kérést” taglaló, Crainicnak felelő írását. És mivel Kacsó úgy vélte, „a földobott kérdés nem pusztán irodalmi szakprobléma, amiről írók a nagyközönség kizárásával diskurálhatnak szíves és szép szavakkal – kiemeljük az »irodalmi rovatból«. Hadd legyen az, ami lényege! Legyen emberi probléma! Legyen felvágott seb, gyógyításra váró betegség, vagy emberi akarat! [...] Nichifor Crainic, a te szíves meghívásodat visszautasítani akkor sem lehet. A kisebbségi írók akkor is bevonulhatnak mellétek a Pen-klubba és eregethetnek veletek együtt színes léggömböket a maguk mulattatására. Lehet akkor a Pen-klub a nemtörődomség fellelője, a kényelmeskedés szentélye, a szellemi kiválóság rideg elefántcsonttornya. Csak értelme és haszna nem lesz semmi, s ha kimondjuk a nevét, akkor valójában egy kényelmesen, talán fényűzően berendezett klubhelyiség tűnik fel lelki szemeink előtt, egy klubhelyiség, mondom, ahol román, magyar és szász írók örvendezve bókolnak egymásnak, hogy ilyen gyönyörű internacionális, de szűkkeblű egyetértésre jutottak.”⁷⁵

Kacsó álláspontjának erkölcsi tartalmát – írta Zillich Áprilynak – „természetesen teljes mértékben helyeselnünk kell, de amely a Nichifor Crainic cikkére írt válaszként teljesen fölösleges és ügyetlen. Crainic soraiból ugyanis az a benyomásunk támad, a román írók a maguk részéről mindent el fognak követni, hogy lehetővé tegyék együttműködésünket. Nekünk meg kell elégednünk azzal az ígéretével, hogy a Pen Club elő fogja mozdítani minden tagja kultúrájának és nyelvének védelmét. Ez politikai harcaink számára is a legnagyobb támogatás, amelyet ettől a mégiscsak nem politikai klubtól elvárhatunk. Ebben az értelemben cikket írtam, amely a következő napokban jelenik meg a Sieb[enbürgisch-].

D[utsches]. Tageblattban, és ajánlja a szász íróknak a belépést, persze azoknak a formáknak a megvitatása után, amelyeket Nichifor Crainic javasolt számunkra.

Kacsó Sándor, az én véleményem szerint, nem csinált jó fogást cikkével. Még egyszer elmondja a Kuncztól és tőlem megállapítottakat, és nem valami helyesen értelmezi Nichifor Crainicot. Hiszen a Pen Club Nichifor Crainic elképzelése szerint nem halad majd el a fontos művelődéspolitikai kérdések mellett, de túl sok politikai problémát sem lehet belégyörmöszölni, a legkevésbé követelések formájában.

Számunkra Nichifor Crainic cikke után eljött az a pillanat, amikor befejezzük a vitát arról, hogy milyen legyen a romániai magyar Pen Club, és belépésünk után a klub keretében dolgozni kezdünk. Tehát tettek, nem szavak. Természetesnek tartom, hogy a Kacsó szellemi következtetéseit Crainic és a Pen Club román tagjai a gyakorlatban képviselni fogják, ha csak olyan erők leszünk, hogy a klubon belül magunk is így tegyünk. De Kacsónak Crainichoz intézett kérdései fölöslegeseek, mert Crainic már rég megadta rájuk a választ. Ezenkívül veszélyesek is, mert a vitát túl szorosan összekapcsolják a napi politikával, bár tudom, hogy Kacsó ezt nem így gondolja. Attól félek azonban, hogy fejtegetései ártani fognak belépésünk gondolatának. Hiszen a klubban tiszta légkört akarunk teremteni, amelyben mindhárom nemzet képviselői egyoldalúság nélkül nyilatkozhatnak szellemi kérdésekről. Ezért is kell hinnünk a román biztosítékoknak. Az ilyen légkör elevenségénél fogva sokkal hatékonyabb, mint programok és követelések felállítása, amelyek révén nemcsak Kacsó cikke válik természetlenné, hanem nagyon gyakran a kisebbségek politikája is.

Amint mondtam, a szekcióba való belépéssel kapcsolatban nincsenek többé kételyeink, és továbbra is követelni fogom Crainictól a kisebbségi szekciókat a román főszekción belül, de károsnak tartok minden vitát a Pen Clubban folytatandó politika homályos fogalma körül. Most meg kell kezdenünk a munkát. [...] a Pen Clubban való részvételünk semmiképpen sem akadályozza annak, hogy aktív politikával foglalkozzunk, de a Pen Club, mint olyan csupán szellemi politikát képviselhet, amint már említettem, légkört teremthet. Ezt a lehetőséget nem szabad elmulasztanunk. Nemcsak szellemileg blamálnánk magunkat Crainic cikke után, de politikailag sem lenne bölcs lépés.”⁷⁶

Kacsó emlékezésének összefoglalója szerint „Crainic meghívta a Pen Club román tagozatába a kisebbségi magyar és német írókat is. A magyarok nevében Kuncz Aladár, a németek nevében Heinrich Zillich válaszolt. Nagyon egyformán mind a kettő, hiszen akkor már kialakult a kapcsolat a Helikon és a Klingsor között, bizonyára előre megbeszéltek: ne legyen ez a válasz elfogadás sem, elutasítás sem! Csak aggodalmat fejezzon, ki, hogy aligha lesz gyümölcsöző egy ilyen közösködés, amikor mind a magyar, mind a német kisebbség annyira tele van sérelmekkel. Ebben a válaszban tetszett nekem az, hogy az írók azonosultak benne népükkel. Ó, ezt helyeseltam! Nem helyeseltam azonban, hogy Nichifor Crainic ezzel a tanáccsal akart hidat kínálni nekik az aggodalmak szakadéka fölé: Mi, írók, ne politizáljunk! Szép cikk volt a Nichifor Crainicé, érezhető volt benne a megértés is, a jóakarát is. Az sem volt kétséges előttem, hogy ő nem az ideológiai semlegesség mellett emelt szót, hanem az úgynevezett »napi politikát« akarta elhárítani az írók találkozásának útjából. Bókoltam ilyen értelemben én is előtte, de számon kértem tőle is, a másik kettőtől is az igazi, nemes politizálást, az eszmékért folyó harcot. Csak így lehet őszinte és tartós az írók találkozása. Cikkem utolsó mondata talán helyesen világítja meg azt, amit az egészel mondani akartam: »Fenségesebb és szebb hivatást még nem osztott ki a Teremtő az embernek, mint a romániai íróknak nekik három náción egymásba roppanásából kell kinevelniök a jövőendő emberét.«⁷⁷ Miután pedig „Erdély mindig haladóbb, Európa vezetőeszméi iránt mindig fogékonyabb volt, mint az anyaország”, Ligeti Ernő szerint a transzszilvanizmus is ebben az értelemben, és nem magyar–román–szász összefüggésben vált „harccá”, melynek során a „klasszikus értelemben vett erdélyi protestáns szellem küzd egyrészt a gondolat több szabadságáért, másrészt az anyaországban kiala-

kult ama közfelfogás ellen, hogy Erdély irodalma az állameszme fékező erejének híján skizmát követ el és túlságosan »elhajlik« a nemzeti hagyományoktól.”⁷⁸

Az erdélyi magyar Pen ügyében lezajlott eseményeket összefoglalva Jancsó Benedek úgy vélte, „Romániában úgy magyar, mint román részről többen vannak, akik azt hiszik, hogy az a viszony, amely a román kormányok hibás kisebbségi politikája következtében a román állam és a kisebbségek között állandósultnak tekinthető, sem a román államnak, sem a kisebbségeknek javára nem szolgálhat. Meg kell tehát keresni azokat az eszközöket, amelyeknek segítségével ezt a viszonyt kedvezőbbé lehet tenni. Igen sokan e két nemzet kultúrájának munkásai, tudósai, írói, művészei, sőt politikusai közül is, azok, akik hívei a radikális politikai irányzatoknak, akik a szélsőséges demokráciában látják minden politikai és társadalmi baj egyetemes gyógyszerét, meg vannak győződve, hogy e célhoz az egymás kultúrájának kölcsönös megismerésén keresztül vezet az út. Ez a gondolat alkotja vezérfonalát annak az eszmecserének is, amely a Pen-klub keretében kifejtendő közös munkásság szükséges és lehető voltáról folyt a román és az erdélyi kisebbségi írók között.

Tagadhatatlan, hogy két olyan nemzet között, amelyeknek vezető társadalmi rétegei egymás kultúráját kölcsönösen ismerik és becsülik, az érintkezés formái sokkal kellemesebbek és az együttműködés lehetősége biztosabbnak látszó, mint két olyan nemzet között, amelyek egymás kultúrájával szemben ismeretlenül és idegenül állanak, sőt e tájékozatlanság következtében egymást kölcsönösen lenézik. A reális politikai gondolkodás szempontjából [azonban] egyenesen hibás volna azt hinni, hogy két nemzet között az egymás kultúrájának kölcsönös ismerete és megbecsülése egymagában lehetővé tenné a politikai viszony megjavulását az esetben is, ha e két nemzet egymással egy államban úgy áll szemközt, mint államalkotó többség és másodrendű állampolgári sors viselésére ítelt kisebbség.”⁷⁹

Az erdélyi magyar írókat 1929 elején, a Helikon bukaresti felolvasó estje⁸⁰ alkalmával, Bánffyval folytatott tárgyalásai után hívta meg Emanoil Bucuța elnök a Román Pen Clubba. A belépést Bánffy öt feltételhez kötötte: „1. nem egyenként, de kollektíve, és mint a romániai Pen Club-szekció magyar kisebbségi alszekciója lépnek be. 2. a romániai Pen Club magyar kisebbségi alosztálya maga jelöli ki, illetve hívja meg a klubosztályok szerint a Clubba felveendő magyar kisebbségi írókat, akiket a romániai Pen Club-szekció köteles tagokul elfogadni. 3. a romániai Pen Club-szekció magyar kisebbségi alosztályának székhelye Kolozsvár, adminisztrációs nyelve magyar, önállóan levelezhet bármely külföldi Pen Club szekcióval. 4. a romániai Pen Club központi vezetőségében egy alelnöki és megfelelő számú vezető tisztséget igényel. 5. Az évenkénti Pen Club-kongresszusokon külön képvisellet azonban nem igényel, e kongresszusokon a romániai Pen Club-szekció hivatalosan kiküldött delegátusai a romániai írók összességét, a kisebbségi magyar írókat is beleértve, képviseli.

Ezeket a feltételeinket közöltük volt a száz írókkal is, akik akkor magukévá tették.

Viszont a romániai Pen Club vezetősége e feltételeinket akkor nem fogadta el.

Időközben a száz írók, a román Pen Club vezetőségének ismételt felszólítására, egyéenként beléptek a klub tagjainak sorába.

A tavalyi Pen Club kongresszus [Brüsszel, 1927] oda módosította alapszabályait, hogy az egyes országok határain belül, a kisebbségek teljesen függetlenül, külön Pen Club szekciót alapíthatnak. Így Angliában ma van angol, skót és ír, Belgiumban francia és flamand, Spanyolországban spanyol és katalán, Csehszlovákiában cseh és szlovák szekció. Az alapszabályok tehát lehetővé tették, hogy az erdélyi magyar írók megalakíthassák a maguk külön, a románnal egyenrangú, attól és minden mástól is teljesen független Club-szekciójukat. Többszöri időközben való, de mindig abbamaradt tárgyalások után legutóbb a múlt hónapban a romániai Pen Club elnöke, E[manoil]. Bucuța úr azzal a sürgető kéressel fordult Bánffy Miklós gróf úrhoz, [...] szabja meg a feltételeket, melyek mellett

a belépés valósággá válhatik. Bánffy Miklós úr, néhány magyar író társunkkal való megbeszélés után [...] azt az írásbeli választ adta, hogy ragaszkodik az 1929-ben megállapított feltételekhez.”⁸¹

Visszatekintve Ligeti Ernő úgy ítélte meg, az erdélyi magyar Pen „tulajdonképpen nem annak indult, ami lett belőle. A PEN Klub megalakítására irányuló első kísérlet e könyv szerzőjétől származik, aki tanulmányt írt az erdélyi magyar íróknak e nemzetközi organizációba való tömörítéséről, azzal a nyilvánvaló célzattal, hogy kisebbségünknek ablak nyitassék a külföld felé. (Ez a cél vezetett bennünket akkor is, amikor ugyancsak a Keleti Újság hasábjain felvetettük a romániai magyar népszövetségi liga megalakításának tervét is.) A PEN Klubról írott cikkemet Nichifor Crainic, a későbbi román szélsőséges nemzetiesség ideológiai megteremtője, lefordította lapjában, a Cuvântulban és egy külön cikkben válaszolt olyképpen, hogy az erdélyi magyar szellemiségnek is joga van magára öltetni a PEN Klub jelvényét, de nem, mint önálló tagozat, mert ez nem fér össze a román állameszmével. A Helikon hasábjain Kuncz Aladár kapta fel az ötletet, később ő levelezgetett is Crainickal. Így került a probléma a helikoni munkaközösség elé, amely felkérte Bánffy Miklóst, hogy tegyen lépéseket a bekapcsolódás érdekében. Egy későbbi értekezleten, amelyet Bánffy Miklós kolozsvári lakásán tartottunk – folytatja Ligeti –, meg is alakult a PEN Klub, Bánffy Miklós lett az elnök, Berde Mária az alelnök, a két titkár Kádár Imre és Dsida Jenő. Fájdalom, ez az intézmény, amelyet nagyon sokan a nemzetközi kultúregyüttesben való képviseltetésünknek szántunk és csak ennek reményében fogadtuk el az önállóság ismérveivel bíró alosztálynak a gondolatát, nem a nagyvilág felé nyitott ablakot, a PEN Klub kizárólagosan a román–magyar közeledést szolgálta és megvalom őszintén: egyes-egyedül az ambiciózus Kádár Imrének szolgált ugródeszkaképpen.”⁸² Pomogáts Béla véleménye szerint Bánffy mellett nemcsak Ligetinek, hanem Kuncznak is volt némi szerepe abban a kezdeményezésben, amely a román Pen magyar tagozatának létrejöttét eredményezte. „Ezt a mozgalmat a kolozsvári Gîndirea című folyóirat kezdeményezte, s a magyar írók részéről Kuncz és Krenner Miklós állt a román javaslat mellé. »A gondolat kézenfekvő volt – írja Kuncz *A Pen Club és a magyar kisebbségi írók* című írásában. – Ha van tér, amelyen a többségi és a kisebbségi nemzet írói találkozhatnak, úgy bizonyára a Pen Club az, amelynek éppen legfőbb célja, hogy a nemzeteket elválasztó sötét politikai vizek és örvények fölé a művészi egység aranyhidját építse meg. A román szekciónak, mihelyt a Pen Club programjának igazi lényegét magához akarta ölelni, lehetetlen volt eltekintenie attól, hogy a román állam más anyanyelvű íróit is körébe felvegye, mert hiszen e nélkül szerepét egy nemzetközi testületben úgy kezdte volna, hogy ennek az egyesületnek éppen alapeszméjét tagadja meg. Beállt volna tagnak, harcosnak egy ideális célzatú egyesülésbe, amely maga elé célul a legnagyobb világproblémák megoldását tűzi, s közben a maga talaján, a maga kísérleti földjén elmulasztotta volna e nagy problémák egyikének miniatűr kiadását megoldáshoz segíteni...

A Pen Clubnak, úgy, ahogy a nyugati államokban szellemi élete kialakult, alapvető programja, hogy a kisebbség népek nyelvi és műveltségi fejlődése a többségi népekéhez képest a teljes egyenjogúság alapján álljon. A Pen Club nem ismer kisebbségi iskolákat, amelyeket a hiányzó államsegély, a kusza rendeletek tömege, a sovínisza elfogultsággal működő érettségi-rendszer végpusztulással fenyeget; a Pen Club nem ismer külön adóval sújtott kisebbségi színházakat; a Pen Club nem hajlandó elfogadni adóztatásban, a termelés fejlesztésében, a közigazgatások önrendelkezéseiben kétféle mértéket, egyet a többségnek s egyet a kisebbségiek számára. Kormányok, politikai pártok ezt tehetik, az ő dolguk s az ő felelősségük; de a művészet felkentjeinek, a nagy irodalmi eszmék hitvallóinak nyíltan állást kell foglalniuk amellet, hogy a kisebbségek megélhetésének, anyanyelvük és műveltségük fejlődésének az emberi jogokat száz százalékban biztosítani kell. Ezt kívánja az állam nemesebben felfogott érdeke is, de ezt kívánja feltétlenül minden nemzetközi szellemi egyesülés első és legfontosabb alapelve.»⁸³

Krenner Miklós 1931-ben, a világválság mélypontján Bánffy kolozsvári lapja, az *Ellenzék* munkatársaként fölvetette azt is: „A nemzetköziség kérdésénél önkéntelenül fölbukkan a kérdés, hogy a kulturális intézmények, felekezetek, irodalmi alakulatok miért nem tudják föltartóztatni az összeköttetések fejlesztésével, s amennyiben nincsenek meg, fölvetélével a közérdeklődés állandó lankadását? Bizonyára künn rejlik ennek a fő oka. Az első évek nagyobb pietizmusa és humánuma lassan kifulladás, mert mindenütt a külön gond ütötte föl sátrait. Ma még a nemzetközileg szervezett anyagi források nagy bőségére alapozott cionizmus is válságba keveredett! Különben a gazdasági érdekek nemzetközi összefüggésének kiépülése a második sorba tereli a szellemiség nemzetközi mozdulatait. De magunkban is rejlik valami. Otthon se tudunk tágasabb munkára szövetkezni. Egyebek között semmi jelentékenyebb lépést nem tudunk tenni, hogy az erdélyi magyar hírlapírás nemzetközi szervezetekbe kapcsolódjék, a szépirodalom a Pen Clubba jusson.”⁸⁴ Az erdélyi magyar Pen felszámolására a II. Károly román király által bevezetett diktatúra kezdetén, 1938 decemberében került sor.

Csehszlovákiai és jugoszláviai magyar Pen-kezdeményezések

Amint Ligeti 1941-ben megállapította, a csehszlovákiai magyarság „szellemi és politikai élete, védekezéseinek szívóssága és minősége más volt, mint a Romániában élőké, aminthogy más volt a román többségi rendszer is, mint a cseh többségi. De ahogyan a rendszereknek közös megegyezései voltak a kis-antant összebeszélése nélkül is a kisebbségekkel szemben, úgy lépten-nyomon a kisebbségek reagáló formája is azonosságot mutatott. Végzetesen hasonlítottak egymáshoz kisebbségi hibáink éppen úgy, mint a szükség szülte erőnink, és ha volt is egy külön erdélyi szellem, nem egyszer összetéveszthető volt a felvidéki, avagy a délvidéki szellem megnyilatkozásaival. Mindez azt mutatja, hogy az utódállamok kisebbségeinek alkataból következtek olyan életszokások, amelyek súlyosságán talán lehetett okos taktikával enyhíteni, de kiküszöbölni belőle a mérgező anyagot nem lehetett.”⁸⁵ A Pen-eszme megfogalmazása sokáig váratott magára a csehszlovákiai magyar „irodalomalapításnak” a románaitól, de a jugoszláviaiától is nagyban eltérő nehézségei között. Az elcsatolt Felvidék magyar írói a húszas években a pozsonyi és a prágai magyar sajtó jeleseivel karöltve a kisebbség jogi helyzetének, művelődési és irodalmi élete problémáinak legalább részbeni orvoslására a lehetséges gyógyírt nem a nemzetközi Pen eszmei, csak távolról remélhető szolidáris támogatásban vélték meglesni, hanem egyéb, kézzelfogható és közelebbi megoldásokban. Többnyire sikertelennek bizonyult próbálkozásaikat a szlovák és a cseh írókkal, társaságokkal való kapcsolat voltaképpen hiábavaló keresése kísérte.⁸⁶ Helyzetükben a délvidéki magyar írók körülményeihez viszonyítva mégis viszonylag kedvezőnek volt mondható, hogy bár ők is „a magyar periférián” éltek, számukra, ellentétben az erdélyiekkel, Budapest földrajzi, irodalmi-szellemi közelsége, de a magyar irodalom nagy és élő hagyománya is előnyt jelentett.

Természetes törekvésük volt mindenekelőtt az önálló és egységes felvidéki (szlovenszói) magyar irodalmi élet megteremtése, minél szorosabb kapcsolatok fenntartása az anyaországgal, egyszersmind a többségekhez való közeledés, egymás értékeinek kölcsönös megismerése, valamint az európai irodalmi élet vérkeringésébe való bekapcsolódás, amit magától értetődően a nemzetközi Penbe való belépésük lett volna hivatott szolgálni. Ezeknek a kisebbségi irodalmi-közösségi céloknak a megvalósítása az új állami keretek között tőlük is hasonló, végső soron reménytelen erőfeszítéseket követelt, mint az erdélyiektől és a délvidékiektől. Önszerveződésük első kezdeményei a húszas évek második felére estek. 1926-ban a Magyar Újságíró Szindikátus tagjai „írói alosztályt” alakítottak Trencsénteplicen, 1927-ben a kassai Kazinczy Társaság kebelében jött létre írói szakosz-

tály harmincnégy taggal, 1930–32-ben szentiváni birtokán Szent-Ivány Józsefnek, a Magyar Nemzeti Párt vezetőjének kezdeményezésére három alkalommal került sor a magyar írók találkozójára. A Szentiváni Kúria elnevezéssel tartott összejövetelek meghirdetett célja a felvidéki magyar irodalmi egységfront megeremtése volt, ténylegesen azonban – ellentétben a szerveződéshez mintának tekintett marosvécsi fórummal⁸⁷ – politikai törekvést szolgált: résztvevőit a Magyar Nemzeti Párt és a Keresztényszocialista Párt politikájának kívánta megnyerni.⁸⁸ Bár a Móricz Zsigmond pártfogását is élvező kezdeményezés⁸⁹ nem tudta elérni önálló kisebbségi magyar írószervezet és saját kiadó felállítását, fontos szerepe volt az Új Munka (1931) és folytatása, a Magyar Írás című folyóiratok (1932–1937) létrejöttében. Miközben a Szentiváni Kúria és a Masaryk köztársasági elnök alapította, viszonylag eredményesen működő, kellőképpen mégsem kihasznált lehetőséget kínáló Csehszlovákiai Magyar Tudományos, Irodalmi és Művészeti Társaság (1931–1936) élesen szemben állt egymással, az egyfelől baloldalinak (szabadkőművesnek, zsidó szelleműnek), másfelől a megalkuvó, bankettező „szmoking-lelkű írók nagyképű gyülekezetének” tartott Pen Clubot jobb- és baloldaltól egyformán támadták. Fábry Zoltán 1931. áprilisában, a Korunkban *Pen-club* címmel közölt éles hangú kirohanásában azért kárhoztatta Móricz Zsigmondot, mert „még mindig maradt elég szusz arra, hogy saját maga, családi közlőnye és munkatársai gyönyörködtetésére, e »nemes kultúra védelmében« kiálljon a frontra és fedeljeze, mai napokká, csatakiáltássá avassa – a Penclubot!”

Fábry szerint a budapesti kongresszuson rövidesen nemcsak Kosztolányi, Karinthy és „az egész Baumgarten-had” fogja majd „dadogó meghatottsággal, szájtátva hallgatni” az irodalmi prominenseket. Mellettük „ott lesz az egész nemes polgári irodalmi had a maga nagykereskedőivel, szatócsaival és selyemfiúival, ott ez az egész szívósságában és kipusztíthatatlanságában imponáló kísértethad, melynek erkölcsanát Harsányi Zsolt szerint két összetevő szabályozza: »a mesterség tisztelete és a megélhetés parancsa«, és akiket Mohácsi Jenő titkár így toboroz: »kívánatos volna, ha a magyar írók megéreznék, hogy a P. C., mely a magyar irodalom egyik legfontosabb kirohanási kapuja a külföld felé, nekik legszemélyesebb ügyük.«” Fábry úgy látta, a nemzetközi Pen látszólagos „dacolófórumát” hamarosan szétrobbantja „a belső állhatatlanság, a háborúmámoros irodalmi fasiszták. [...] Magyarország, a magyar kultúra egyszerűen helyet kér[t], és természetesen kapott az európai osztályharc frontján. Ma még Pen-Clubnak, Európának hívják a komédiát, de lehet, hogy holnap már lehullanak az álarcok [...]”⁹⁰ Fábrynak a kongresszus szellemét, az elhangzott felszólalások némelyikét érintő dühödt jóslatát a lezajlott események nyomán igazolni látszott Gaál Gábor keserűen indulatos Korunk-értékelése, *Az elveszett lelkiismeret* is.⁹¹

Az MTI 1931. február 17-én közölte *Radó Antal reflexiói a magyar Pen Club nevében a Nove Cechy című prágai újság támadásához* című összefoglalóját. „A Pesti Hírlap ma Radó Antal tollából egy hosszú cikkben utasítja vissza a Nove Cechy cikkének ama állítását, hogy a magyar Pen Club is revíziós propagandát folytat, ellenben rámutat, hogy ne zavarjuk össze a fogalmakat: a magyar Pen Club a szövetségben történt megjelenésekor nyomban tiltakozott az utódállamoknak a magyar szellemi termékekkel szemben elkövetett eljárása ellen. Az 1927-i brüsszeli kongresszuson szó szerint felolvasta a cikkíró azt a cseh kormányrendeletet, amely az 1918 októbere után megjelent magyar könyvek behozatalát előzetes cenzúráról teszi függővé, rámutatott a fennálló román állapotokra, s erre a beszédre cseh részről senki, román részről pedig csak Bucuța, a bukaresti Pen Club titkára tett megjegyzéseket, mind amellet az akkor elnöklő Jules Romains állásfoglalásának hatása alatt a magyar indítvány, amely a szellemi termékek nemzetközi forgalmának szabadságát követelte, egyhangúlag fogadtatott el, s még a románok sem jelentettek be különvéleményt, nyilván, mert ők is belátták a magyar indítvány jogosultságát. A brüsszeli határozat azonban semmi változást nem hozott, így kényszerűség volt a magyar Pen Club számára folytatni az akciót 1928-ban, Oslóban, és 1929-ben, a bécsi kongresszuson

is. Megjegyzi a cikkíró – folytatja a szemle –, hogy a cseh, román és szerb Pen Clubok delegáltjai, mint íróemberek, magánbeszélgetések során jobbra elismerték a magyar álláspont helyességét, de a román delegátus kívánságára mégis ki kellett hagyni azt a paszszust a magyar indítványból, hogy felkéretnek az illető Pen Clubok, hogy kormányuknál közbenjárjanak. Nyíltan mellénk állni nem mertek, mert úgy látszik, odahaza kellemetlen helyzetbe jutottak volna. De a magyar indítvány elfogadását sem Oslóban, sem Bécsben meg sem kísérelték meggátolni. Elmondja aztán a cikkíró, hogy a legutóbbi varsói Pen-kongresszuson hogyan sikerült a cseheknek egy félrevezető ígérettel elhárítani a dolog további forszírozását, és hogyan maradt el Varsóban a magyar újabb indítvány, s hogy Mohácsi Jenőt a magyar Pen Club Prágába küldte, hogy ott személyesen tárgyaljon az ügyben. Annál érthetlenebb tehát, hogy a Nove cechy azt írja, hogy a magyarok Varsóban azért ültették a prágai urakat a vádlottak padjára, mert a csehek »állítólag nem eresztik be Szlovénzkóba a magyar irodalmat«. Az »állítólag« szót aztán maga a cseh újság cáfolja meg, amikor azt mondja, hogy ezzel a bojkottal a »tótók« védekeznek az »uszító« röpiratok becsempészése ellen, amire állítólag a vallásos küldeményeket is felhasználják. Hogy az ilyen és ehhez hasonló vádak mennyire üres ráfogások, arra nézve csak egy példát említ a cikkíró, egy tekintélyes budapesti könyvkiadó cég a közelmúltban nagyobb csomag könyvet küldött postán a prágai cenzúrahivatalba, hogy ott megvizsgálják, beengedhetők-e. A cseh határállomás azzal küldte vissza Budapestre a könyveket, hogy mivel azok még meg sem cenzúráztattak, nem továbbíthatók. Ilyen tréfákkal szolgálják a cseh hatóságok a szellemi együttműködés elvét.”⁹²

A magyar irodalom, kultúra, könyvek és folyóiratok elérhetőségét kedvezően látszott érinteni, hogy a csehszlovák belügyminiszter 1931. május 25-én engedélyt adott a budapesti Remény című folyóirat és néhány Athenaeum-kiadvány szlovénzkói és ruszinszkói terjesztésére. A Szentiváni Kúria, mint „a felvidéki magyar írók parlamentje”, 1931. május 20–22-i lipótzentivánfürdői második tanácskozásán „annak a reményének adott hangot, hogy Csapek Károly író, a Pen-Club elnökének ismeretes nyilatkozata után maga a Club is a magyar könyvek behozatala tekintetében ugyanilyen állást fog foglalni”.⁹³ A Kúria foglalkozott „a Prágai Pen Klubnak a Prágában élő magyar írókhoz intézett ismételt felhívásával, melyben a magyar írókat a klubba való belépésre szólította fel. A Kúria tudomásul vette az érdekelt magyar írók abbéli kijelentését, hogy a belépés kérdésében a várakozás álláspontjára helyezkedtek s ez állásfoglalásukat azzal indokolták, hogy a magyar szellemi termékek behozatala még mindig nehézségekbe ütközik, s ezért szükségesnek tartják olyan atmoszféra megteremtését, amely az őszi irodalmi szolidaritás alapján a Pen Klubbal való együttműködésüket lehetővé teszi. Örömmel értesül a Kúria arról, hogy a Pen Klub elnöke, Csapek Károly író a közelmúltban ebben a kérdésben a magáévá tette a magyar álláspontot és a szellemi termékek terjesztésének teljes szabadsága mellett foglalt állást. A Kúria annak a reményének ad kifejezést, hogy az elnök nyilatkozata után maga a klub is ugyanily értelemben fog állást foglalni, ami a kérdések megoldását lényegesen megkönnyítené.”⁹⁴

A magyar irodalom akadálytalan terjesztéséért: „a kultúrcsere megvalósíthatóságáért” nemcsak a Szentiváni Kúriába tömörült csehszlovákiai magyar írók és Radó Antal harcolt éveken át Budapesten és a nemzetközi Penben. 1933–34 fordulóján a felvidéki kezdemények után Győry Dezső, az „új arcú magyarok” nemzedékének képviselője is sajtóleveleket váltott a Prágai Magyar Hírlapban Karel Čapekkel, a csehszlovák Pen akkorra leköszönt elnökével és a pozsonyi Ján Jesenskývel, a Szlovák Írók Szövetségének elnökével.⁹⁵ Hozzá hasonlóan Balogh Edgár, Borsody István, Fábry Zoltán, Peéry Rezső, Szalatnai Rezső és mások is a Csehszlovákiában élő nemzetek kulturális közeledését szorgalmazták. Győry őszinte, tisztelgően lelkes, néhol szinte alázatos hangnemű leveleire Čapektól elvben egyetértő és a nehezen született, csekély és átmeneti engedményeket eltűző, udvariasan elutasító üzenet, Jesenskýtől „nyílt, őszinte kritikai hangot megütő” válasz érke-

zett. A Csehszlovákiai Magyar Tudományos, Irodalmi és Művészeti Társaság, közkeletű nevén a Masaryk Akadémia az alapító 80. születésnapja alkalmából és egymillió koronás adományával 1931. november 8-án alakult, első elnöke Orbán Gábor, főtítkára Szerényi Ferdinánd volt. Három szakosztállyal működött, Magyar Figyelő és Forum című lapjait 1933–38 között adta ki (1945-ben a Szlovák Nemzeti Tanács feloszlatta és vagyonát elkobozta). Ekkoriban Csehszlovákiában magyar Pen-kezdeményezésnek nem volt még nyoma; 1936-ban a legfontosabb magyar irodalmi szervezet a pozsonyi Toldy Kör, a komáromi Jókai Közművelődési és Múzeum Egyesület és a kassai Kazinczy Ferenc Irodalmi Társaság egyesülésével létrejött Csehszlovákiai Magyar Irodalmi Szövetség volt, amely azonban 1938-ig „a szerveződésnél tovább nem jutott”.⁹⁶

A Jugoszláviához csatolt területek (a Délvidék) magyar írói és publicistái, a jugoszláviai magyar irodalmi élet megszervezői és a hőskor folyóirat-alapítói felvidéki sorstársaikénál kedvezőtlenebb viszonyok között kezdték működésüket. Az irodalomtörténeti hagyományok részleges hiányát az új ország magyarelles rendelkezései és a kisebbségi elszigeteltség súlyosbította. Szenteleky Kornél 1930 novemberében így tekintett vissza a húszas évekre: „Szabadságot, útlevelet nem kaphatok. A sok kísérlet és kilincselés nemcsak meddőséggel, de förtelmes dégout-val is járt. Egy cikkemért, amely a [Bácsmegyei] Naplóban akart megjelenni, s amelyben arról írtam, hogy milyen jó lenne menekülni a ma korszából tisztább, emberibb múltakba vagy holnapokba, az ügyességgel megindította az eljárást ellenem és kijelentette, hogy könyörtelenül elkobozza azt a lapot, amelyben nevemet meglátja. Így tehát nemcsak internálva vagyok a rettenetes határok és emberek közé, hanem némaságra is vagyok ítélve, holott soha nem éreztem annyira szükségét annak, hogy szabadon szóljak, sikoltsak, sírjak, hogy elpanaszoljam azt a rengeteg tövist, türelmetlenséget és apró kis gonoszságot, ami naponta karcot, horzsol és fanyarít mindnyájunkat. A belső harcok és válságok borzalmas végletekbe sodortak: lelkes aktivitásba és mindent tagadó nihilizmusba, idegesen felkorbácsolt rajongásokba és dermedt halálvárásba, amikor csupán a nagy közöny és dermedt tespedtség bénítja meg az utolsó mozdulatot. Mohón kerestem a narkotikumokat: a zenét, a könyvet, az élményeket, a rafinált csodákat és kakukkfűszagú egyszerűségeket. Néha a biblia volt az olvasmányom, máskor mohón, dacosan tanultam angolul, egy időben nyugtalan lelkesedéssel hittem [Richard] Coudenhove Kalergi nagyszerű könyvének,⁹⁷ hittem Páneurópában, valami nagy nemzet- és osztályközi egyesülésben, máskor a Keletet vártam, az új napot. Lassan rájöttem, hogy elveszítettem a hitemet, de nem vesztettem el kereső kedvemet, és nem tudok megmerevedni a minden mindegyben.”⁹⁸ Szenteleky később a Vajdasági Írás folytatásaként indította meg nevezetes folyóiratát, a Kalangyát (1932–44).

A magyar és a jugoszláv Pen-központ közötti, később egyre szorosabbá váló együttműködés már 1926 őszén létrejött Aleksandar Vidakovićnak előbb Galsworthyt, végül Germanus Gyulát Belgrádba hívó távirata nyomán. A kisebbségi és a többségi írók kapcsolatainak megteremtéséhez és fenntartásához, éppúgy, mint a Felvidéken és Erdélyben, érthetően itt sem a Pen kínálta az első, s nem is az egyetlen szerveződési keretet, eszméinek megvalósításához azonban kétségkívül a „magyar–jugoszláv relációban” jutott legközelebb. 1927 márciusában került sor Petrović Veljko zombori szerb író, 1921–23-ban oktatási kabinetminiszter budapesti látogatására, amely a magyar művészek belgrádi és a szerb művészek budapesti szereplését volt hivatva előkészíteni. Látogatásának jótékony hatású előzményeként Horthy mohácsi beszéde, „a déli szomszédal való megbékülés gondolata mély és maradandó hatást gyakorolt a közvéleményre nemcsak itthon, de Jugoszláviában is. *A szerb társadalom a mohácsi beszéd óta bizalommal tekint Magyarországra felé.* Érdekes embertől tudtuk ezt meg – írta Az Est tudósítója. – A jugoszláv kultuszminisztérium *művészeti ügyosztályának vezetőjétől*, aki hatodik napja tartózkodik a magyar fővárosban, hogy irodalmi és művészeti kapcsolatokat teremtsen a két ország között.”⁹⁹ A belgrádi vendég megbeszélést folytatott Klebelsberg Kunó kultuszminiszterrel és Pet-

rovics Elekkel, a Szépművészeti Múzeum igazgatójával, ezt követően pedig, mint a Szerb Pen Club küldötte, találkozott Radó Antallal. Veljko Petrović a szerb Pen-központ elnöként ezen túlmenően is kezdeményező nemzetközi „irodalompolitikát” folytatott. 1929 márciusában a Morgenblatt „a szerb–német kulturális közeledés újabb nagy eseményeként” jelentette Belgrádból, hogy „Petrovics Velyko közoktatásügyi miniszteri felügyelő, a belgrádi Pen Club elnöke hivatalos látogatásra megy Berlinbe, ahol március 17–19-én a Pen Club vendégeként időzik, és fogadni fogja a Deutsche Dichterakademie és Berlin város is hivatalosan. Petrovics németül fog előadást tartani Délszlávia kultúrhelyzetéről. Ezt a hivatalos szerb látogatást a német Pen Club részéről Theodor Däubler, az ismert költő, a klub elnöke fogja visszaadni Belgrádban.”¹⁰⁰ Az MTI 1929. májusi híradása szerint „A belgrádi és zágrábi Pen Club kiküldöttei kedden megérkeztek Laibachba [Ljubljánába], ahol a helyi Pen Clubbal együttes tanácskozást tartanak. A Morgenblatt szerint Petrovics referált berlini kiküldetéséről s aztán olyan heves és hosszú vitára került sor, hogy az ülés folytatását másnapra kellett halasztani. Hogy miről vitáztak, arról nem közöl semmit a lap.”¹⁰¹

A nemzetközi Pen-világ eseményeit figyelemmel kísérte a jugoszláviai magyar irodalmi kibontakozásért küzdő Szenteleky is, aki az újvidéki Reggeli Újságban, 1931 februárjában megjelent, *Az írók csonka parlamentje* című cikkében kommentálta a varsói Pen-világkongresszust. A regényírói díj alapításáról hozott határozatról megállapította, „fájdalmas hiányai vannak, mert Európa negyvenmilliós kisebbségének írói nem juthatnak be ebbe a nemzetközi parlamentbe, ott sem aktív, sem passzív szerepet, jogot nem kaphatnak. Arra az eshetőségre ugyanis még gondolni sem lehet, hogy egy ország többségi írói egy idegen nyelvű, kisebbségi író regényét ajánlják a pályázatra, viszont a pályázati feltételek, az írók országokénti felosztása lehetetlenné teszi például, hogy egy csehszlovákiai szudétánémet író Ausztria vagy Németország klubján keresztül érvényesüljön. [...] A PEN Klubok országokénti felosztása hanyag és figyelmetlen felosztás. Mistress Dawson Scott bizonyára nem tudott arról, hogy Közép- és Kelet-Európa nyelvi és kulturális határai nem kongruensek az országhatárokkal. A PEN Klub megalapítása évében, 1921-ben a kisebbségek kulturális törekvéseit asszimilációs elméletekkel ütötték el, így nem csoda, ha a PEN Klub alkotmánya hiányos lett.” Szenteleky úgy vélte, egy évtized múltán a Pen budapesti világkongresszusán végre „korrigálni lehetne ezeket a felosztási igazságtalanságokat, mert a mai formájában csak a többségi írók nemzetközi egyesülése lehet, és ezért joggal nevezhetnők Mistress Dawson Scott alapítását az írók csonka parlamentjének.”¹⁰² A határozat vitájának folytatására az 1932. májusi budapesti kongresszus valóban sor került.

A húszas évek második felében

Bár a frissen alapított magyar Pen első éveit magától értetődően főként nemzetközi kapcsolatainak kiépítésével teltek, vezetői és tagjai nem kis gondot fordítottak az elszakított területek magyar irodalmával és az ottani többségi népek íróival való összeköttetés fenntartására is. A Pen vezető tisztségviselői és irodalmi fellépéseket vállaló kiküldöttei mindeközben gyakran jelentek a fővárosi és a vidéki irodalmi-társadalmi élet eseményein. A szervezet korántsem csak újságíró tagjai révén ápolta sajtókapcsolatait, a tagok legtöbbször levelezett és utazott, közben nem hanyagolva el saját irodalmi munkásságát sem. Működésük során egyszerre igyekeztek minél nagyobb nyilvánosság előtt hírt adni a magyar Pen létezéséről, megerősíteni személyes külföldi és hazai kapcsolataikat, ezáltal is kellően erős pozícióra és növekvő tekintélyre szert tenni a magyar irodalmi életben. Közgyűléseik első ismert jegyzőkönyve 1928-ból maradt fenn, abban az évben február 17-én tartották meg rendes évi összejövetelüket. Az érdemi kérdések, a fo-

lyó és protokolláris ügyek megvitatása mellett a dokumentum azt is rögzítette, hogy a nemzetközi Pen-kongresszus Budapestre „telepítésének” Radó Antal szorgalmazta, 1932-ben Kosztolányi Dezső által sikerre vitt elgondolása 1927-ben felmerült, sőt, hogy terüket már 1929-ben is megvalósíthatónak ítélték. A közgyűlésen „Rákosi Jenő elnöklete alatt a klub számos tagja vett részt, köztük Heltai Jenő, Pekár Gyula, Nagy Emil, Harsányi Zsolt, Radó Antal, Szép Ernő, Molnár Jenő, Germanus Gyula, Bokor Malvin, Mohácsi Jenő,¹⁰³ ifjabb Wlassics Gyula báró, Ráth-Végh István. Germanus Gyula titkári jelentése kapcsán élénk vita fejlődött ki a Magyar PEN Clubnak a külföldi PEN Clubokkal való kapcsolata és a PEN Clubok kongresszusának 1929-re Budapesten tervezett ülései tárgyában. Az ez irányban teendő előkészítő lépések megtételével Pekár Gyulát, Heltai Jenőt, ifjabb báró Wlassics Gyulát, továbbá Germanus Gyula hozzászólása után az elnökséget bízta meg. A közgyűlés egyebek közt tudomásul vette az Institut International de Cooperation Intellectuelle felszólítását és vállalta a fordítások ügyében működő szakosztályának magyarországi képviselőtét. Végül a közgyűlés az elnökség javaslatára egyhangú lelkesedéssel megválasztotta védnökének József királyi herceget, tiszteleti tagnak Klebelsberg Kunó gróf minisztert, új igazgatósági tagoknak pedig ifjabb báró Wlassics Gyulát és Kállay Miklóst.”¹⁰⁴

1928 pünkösdhétfőjén Veszprémben került sor Jánosi Gusztáv nagyprépost, címzetes püspök, jeles költő, műfordító emléktáblájának leleplezésére, melyet báró Wlassics Tibor költő, „országos elnök kezdeményezésére a Balatoni Társaság emelt közadakozásból a veszprémi vár elején levő egykori kanonoki ház falára. Az ünnepély a székesegyházban mondott szentmisével kezdődött, amelyet Kránitz Kálmán felszentelt püspök, nagyprépost pontifikált. A leleplezési ünnepélyen báró Wlassics Tibor alkalmi ódáját szavalta el nagy hatást keltve dr. Orbán Gábor előadóművész, majd dr. Sebestyén Gyula, a Balaton Társaság másodelnöke tartotta meg avatóbeszédét, amelyre az emlékművet átvevő Kránitz püspök válaszolt. A Kisfaludy Társaság részéről dr. Radó Antal, a Magyar Irodalomtörténeti Társaság részéről dr. Finály Gábor, a kultuszminisztérium nevében dr. Némethy Béla beszéltek. Ezen kívül még a helybeli királydíjas dalárda is több énekszámmal szerepelt, továbbá Jánosi néhány költeményét is előadták. Az ünnepélyen még a Szent István Akadémia, a Petőfi Társaság, az Országos Pázmány Egyesület, a Corvin Mátyás Társaság, a La Fontaine Társaság, a PEN Club és a Magyar Goethe Társaság is képviseltette magát.”¹⁰⁵

A magyar Pen küldöttei 1928 júniusában, a világszervezet 6. kongresszusán már megjelentek Oslóban,¹⁰⁶ ahol „összesen huszonegy nemzet képviseltette magát. A megnyitás napjának déli óráiban Oszkár király kihallgatáson fogadta a nagygyűlés tagjait, mégpedig külön-külön mindegyik nemzet képviselőtét. Magyar részről Radó Antal, a Magyar PEN Club ügyvezető alelnöke, dr. Germanus Gyula titkár és a Norvégiában élő dr. Hajdu Henrik jelent meg a király előtt.¹⁰⁷ A király igen meleg érdeklődést mutatott a magyar viszonyok iránt és különösen arról kérdezősködött, hogy mennyire ismerik Magyarországon a norvég írókat. Erről az utóbbi kérdésről egyébként Radó Antal az oslói rádióban is előadást tartott, különösen kiemelve azokat a nagyszabású ünnepélyeket, amelyeket Magyarországon az Ibsen-centenárium alkalmából rendeztek.

A nagygyűlés tárgyalásának anyagából Magyarországot különösen az a határozat érdekli, amelyet a nagygyűlés az irodalmi művek szabad forgalmának korlátozása tárgyában hozott. Radó Antal kezdeményezésére a nagygyűlés behatóan foglalkozott ezzel a kérdéssel és Benjamin Crémieux francia delegátus szövegezésében a következő határozati javaslatot fogadta el:

A Pen Clubok Szövetségének Oslóban megtartott VI. nagygyűlése újból megerősíti a szellemi művek szabad forgalmának elvét és annak az óhajának ad kifejezést, hogy tényleg a lehető legrövidebb idő alatt jelentés minden általános tilalomról, vagy minden rendszeres cenzúra-rendszabályról, amely vonatkozik bármely nyelven – főként valamely nemzeti kisebbség nyelvén – írott irodalmi munkának valamely országba való bevitelére,

ottani közzétételére vagy ottani eladására. Ezt az óhajt a szellemi együttműködés intézete útján közölni fogják a népszövetséggel, az illető nemzetbeli Pen Club szervezetek útján pedig tudomására hozzák a különböző érdekelt kormányoknak.

Noha a határozati javaslat szövegezésében kerülték azt, hogy bármely államot megnevezzenek, Bucuța román delegátus mégis találva érezte magát annál is inkább, miután az elnöklő Jules Romain francia delegátus jelezte, hogy a javaslatot magyar részről kezdeményezték. Bucuța kijelentette, hogy sehol nincs semmiféle általános tilalom magyar könyvek bevitelével szemben.

Radó Antal erre néhány kirívó esettel illusztrálta azt a politikát, amelyet az utódállamok e részben követnek.¹⁰⁸ Ami az »általános tilalmat« illeti, felolvasta és letette az elnöki asztalra Sramek cseh miniszterelnök-helyettesnek egy éppen minap megjelent, Gregorovics Miklós cseh képviselő interpellációjára adott írásos válaszát, amelyben a miniszterelnök-helyettes maga is az általános tilalom alól engedett kivételekről szól.

Ezzel a bizonyítékkal szemben a román kiküldött is feladta ellenzéki álláspontját. A nagygyűlés többek pártoló felszólalása után egyhangúan fogadta el a határozati javaslatot, amelynek kihirdetését a nagygyűlés tagjai élénk tapsal fogadták.¹⁰⁹ Az MTI 1928. decemberi tájékoztatása szerint az oslói PEN-kongresszus „másik jelentős pontja a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézetének átírata volt. Ez a népszövetség által létesített, Párizsban székelő intézet ugyanis a fordítások ügyének külön szakosztályt létesített, amely – a népszövetség által jóváhagyott szabályok értelmében – az egyes országok Pen-Clubjaival fog együttműködni. Ezekről kéri a fordításra méltó munkák listáját, a megbízható fordítók névsorát. A fordításokra vonatkozó bibliográfiai adatokat stb. A Magyar Pen-Club már kijelentette készségét az együttműködésre és most foglalkozik a párizsi intézet által kívánt dolgok egybeállításával. Mindenekelőtt olyan hús, 1900 előtt megjelent magyar könyv címét kéri, amelyek lefordítását a Magyar Pen-Club első sorban óhajtana. E művek listáját Voinovich Géza alelnök már összeállította.”¹¹⁰ Az oslói kongresszuson hangzott el először javaslat a magyar Pen kizárására a hatóságilag üldözött Hatvany Lajos melletti kiállítás elmaradása miatt.

A párizsi kezdeményezés részleges sikere később mutatkozott meg, Sigrid Undset norvég író 1928-ban elnyert Nobel-díja azonban nemcsak *Kristin Lavransdatter* című történelmi trilógiáját tette világhírűvé,¹¹¹ hanem a magyar Pen egyik fő célját, a magyar irodalom külföldi megismertetését tekintve is olyan konzekvenciákkal járt, amelyeket a hazai irodalompolitika sajnálatos módon nem vont le sem akkor, sem később. A Nobel-díj magyar előzményei – Babitsnak és Berzeviczynek „a kettészakadt irodalomról” folytatott vitája,¹¹² a Nyugat és a Kisfaludy Társaság prominenseinek összecsapása – nemcsak a „hivatalos Irodalomnak” (Babits Mihály kifejezése) és a magyar Pennek az 1932-es budapesti kongresszust megelőző ütközeteit vetítették előre, hanem a már a „Rothermere-díj” körül kisvártatva bekövetkező zajos konfliktust is. Amikor ugyanis a húszas évek első felének európai irodalmában a történelmi regény műfaja mind népszerűbbé vált, rövidesen megmutatkozott a magyar Pen hazai irodalmi súlya és jelentősége is, lévén az egyetlen olyan írószervezet, melyben Keresztury Dezső későbbi ítélete szerint „a hivatalosság területéről kizárt irodalom valamelyes fórumot teremthetett magának.”¹¹³ Keresztury úgy értékelte, a húszas évek végétől „a Magyar P.E.N.-nek nemcsak nemzetközi tekintélye volt, tehát nem azt jelentette, hogy Magyarországon is megnyílt egy nemzetközi irodalmi társulás, egy fiók, hanem igen fontos magyarországi feladata is volt, mint ahogy általában meggyőződés: helyünk a világban, irodalmunk helye a világban igen nagy mértékben attól függ, hogy milyen irodalmunk helye itthon, hogyan és miképp él, virágzik, nem virágzik, hanyatlik, vagy élvez szabadságot itthon.”

A „kettészakadt irodalomról” zajló vitákban, amint Keresztury emlékeztetett rá, „az akkori ellenforradalmi, hivatalos, konzervatív, epigon – a jelzőket folytathatnám –, és hatalmon levő irodalmi csoportosulás kizárta az irodalmi életből, az irodalmi fórumokról

a magyar irodalom javát. Hogy ez nemzetközi vonatkozásban mit jelentet, erre egyetlen példát hoznék fel. Azokban az években merült fel éppen Európa-szerte a történelmi regény divatja. A nagy nemzetközi díjak odaítélésében az ilyenfajta divatnak is nagy szerepe van. Ekkor éppen Sigrid Undset kapta meg az irodalmi Nobel-díjat egy igen kiváló regényével, a *Kristin Lavrandsdatter*rel, amely – erős csonkításokkal – magyarul is megjelent, körülbelül egy időben jelent meg, mint Magyarországon Móricz Zsigmond *Erdélye*, ami – nemzeti elfogultság nélkül kijelenthetem – magasan felette állt színvonalban a *Kristin Lavrandsdatter*nek. A magyar hivatalosok, akiknek joguk volt Nobel-díjra ajánlani, és akiknek volt annyi szimatjuk, hogy történelmi regénnyel kell kísérletezni, nem Móricz *Erdélyét* [az Erdély-trilógia első kötetét, a *Tündérkert*et (1922) – CSM] ajánlották, hanem Herczeg Ferenc *Az élet kapuja* című történelmi elbeszélését [1920].¹¹⁴ Természetesen *Az élet kapuja* minden sansz nélkül indult, és ha kicsit végiggondoljuk ezt a szituációt, amelyben ilyen balfogás létrejöhetett, akkor láthatjuk, a P.E.N. Club Magyarországon, a magyar irodalom számára igen lényeges valami volt, az egyetlen fórum, amelyen a hivatalosság területéről kizárt irodalom valamelyes fórumot teremthetett magának. Hogy ilyenféle dolog történt, mi sem bizonyítja jobban, mint a Kosztolányi személye körül kibombant igen gusztustalan vita, amelyben a vezető magyar irodalom igen elegánsan és nagyon határozottan, keményen viselkedett, megvédvén a P.E.N-t.¹¹⁵ Noha Móricz *Tündérkert*jéről valóban megállapítható, hogy minden tekintetben magasabb irodalmi értéket képvisel, mint Undsetnek a 13. századbéli Észak-Európában játszódó történelmi trilógiája, Móricz mellőzésével, általában „a huszadik század magyar klasszicizmusának”¹¹⁶ folyamatos kiszorításával a magyar irodalom európai és világjelenlétének lehetősége is behozhatatlan hátrányt szenvedett. Történt mindez annak ellenére, hogy amikor Thomas Mann 1922-ben Budapesten járt, Móriczot is meglátogatta, akkor, és 1933 nyarán is úgy nyilatkozott, Móricz „az egyetlen magyar író, akinek joga van a Nobel-díjra. Radó Antalnak mondta, aki nem barátom, a másik oldalhoz tartozik.”¹¹⁷

1929-ben a Magyar Pen Club elnöke Radó Antal volt, társelnökök Babits Mihály, gróf Bethlen Margit,¹¹⁸ Harsányi Zsolt, Heltai Jenő és Voinovich Géza. Alelnökök: Bókay János, Császár Elemér, Kállay Miklós Mohácsi Jenő, Schöpplin Aladár. A főtítkárt tisztét Germanus Gyula látta el, a titkári feladatokat Rubinyi Mózes. A Pen igazgatóságát, vagyis a választmányt Balassa Imre, Benedek Marcell, Bokor Malvin, Bónyi Adorján, Csathó Kálmán, Drasche Lázár Alfréd, Falu Tamás, Földes Imre, Földi Mihály, Gulácsy Irén, Hevesi Sándor, Kárpáti Aurél, Kodolányi János, Körmendi Ferenc, Lázár Béla, Márai Sándor, Móricz Zsigmond, Ráth-Végh István, Sebestyén Károly, Cs. Szabó László, Szathmáry István, Sziklay János, Szöllősi Zsigmond, Szász Zsomborné, Szép Ernő, Szudy Elemér, Vándor Iván, Vikár Béla, báró Wlassics Gyula és Zilahy Lajos alkotta. A tisztikar 1929-ben is addigi Pen-tevékenység irányvonalát folytatta; a sajtó rendre beszámolt az egyelőre csekély számban meghívott külföldi író budapesti szerepléséről, és bár az arra az évre tervezett pesti világkongresszus említésének nincs további nyoma, közgyűlésükön szóba került egy „latin sajtókongresszus” magyarországi megrendezésének terve is. 1929 februárjában Joe Parady volt a magyar Pen vendége; „az ismert ausztráliai író, akinek sok százezer példányban megjelent *The mysterious lady* című regényét színdarabbá átdolgozva az angol színpadokon nagy sikerrel játszották, a [Nemzetközi] Pen Club meghívására Európában előadásokat tartott s London és Párizs után Berlinbe érkezett, ahonnan Budapestre is ellátogatott volna. A budapesti Pen Club ma Berlinből azt az értesítést kapta, hogy Parady tragikus körülmények közt hirtelen meghalt. A budapesti Pen Club táviratban fejezte ki részvétét.”¹¹⁹ A magyar Pen küldöttségét első elnökük, az 1929. február 8-án elhunyt Rákosi Jenő másnapi temetésén Radó Antal vezette.¹²⁰

Egy 1929. április eleji sajtóhír szerint „A Pen Club bécsi kongresszusát június közepén [18–19-én] tartják. A Magyar Pen Club Radó Antal ügyvezető alelnök elnöklésével igazgatósági ülést tartott, amelyen megállapították a bécsi nemzetközi Pen Club-kong-

resszuson előterjesztendő indítványokat. A Magyar Pen Club felkéri mindazokat a tagjait, akik a kongresszuson részt akarnak venni, jelentkezzenek a Magyar Pen Club titkáránál, ifj. Bókay Jánosnál.¹²¹ Valószínű, hogy a jugoszláv Pen-központok 1929. májusi ljubljana-i értekezletére éppen azért került sor, mert Kosztolányi Dezső már ekkor megfogalmazta valamelyik soron következő világkongresszus budapesti megrendezésére vonatkozó elgondolását: „A belgrádi és zágrábi Pen Club kiküldöttéi kedden [14-én] megérkeztek Laibachba, ahol a helyi Pen Clubbal együttes tanácskozást tartottak. A Morgenblatt szerint [Veljko] Petrovics referált berlini kiküldetéséről s aztán olyan heves és hosszú vitára került sor, hogy az ülés folytatását másnapra kellett halasztani. Hogy miről vitáztak, arról nem közölt semmit a lap.”¹²²

1929 nyarán a másik budapesti nemzetközi találkozó, a latin sajtókongresszus terve is alakot öltött. A nemzetközi Pen párizsi sajtóirodájának képviselője, Waleffe szerint „nemcsak a vérségi kapcsolat fűz sokakat a latin kultúrához, hanem ehhez a latin kultúrához tartoznak vérségi kötelék nélkül Lengyelország, Görögország, Magyarország, Egyiptom, Kanada stb. is. Eppen ezért a budapesti Pen Club meghívást intézett az idei kongresszusnak június 17–22-én Budapesten való megtartására, miután Magyarország szintén közöséget érez a latin kultúrával, hiszen a XVI. századig hivatalos nyelve is a latin volt.”¹²³ A latin kongresszus terve nem valósult meg, további sorsáról nincs tudomásunk, egy 1929. június 20-i hír szerint azonban „Émile Henriot, a kiváló francia regényíró és esztéta, a Temps szerkesztője két nap óta Budapesten tartózkodik, mint a Magyar Pen-Club vendége. A Magyar Pen-Club tegnap a margitszigeti vendéglőben, ma pedig a Fészekklubban látta vendégül a francia író. A Fészekklubban adott vacsorán a többi közt volt ifj. báró Wlassich Gyula, Heltai Jenő és felesége, Hevesi Sándor és felesége, Radó Antal, Lengyel Menyhért és felesége, Héderváry Lehelné, Kosztolányi Dezső és felesége, Lipovniczky Pál külügyminisztériumi sajtóelőadó, ifj. Bókay János, a Magyar Pen-Club titkára és felesége és sokan mások.”¹²⁴

A bécsi világkongresszus végül 1929. június 24-én nyílt meg „John Galsworthy angol író elnöklésével. A tanácskozásra a világ minden részéből számos delegátus érkezett. Magyarországot több kiküldött képviseli.”¹²⁵ A Budapestről hazatért Henriot a párizsi Le Temps 1929. július 15-i számában „újabb cikkben számol be magyarországi benyomásairól. Ezúttal az ország kulturális helyzetét és fejlettségét ismerteti. Magyarország és Franciaország kulturális kapcsolatainak felsorolása után Henriot rendkívül meleg hangon méltatja a magyar faj kulturális erőnyeit. A budapesti Pen Club egyik vacsorájáról beszámolva az ott megjelentekkel folytatott beszélgetés alapján csodálkozással állapítja meg, hogy a magyarok mennyire tájékozottak a francia kulturális viszonyokban, és hogy milyen kitűnően ismerik még a legmodernebb francia szellemi kitűnőségeket is. Ebben a társaságban és ebben a szellemi közösségben – teszi hozzá – a francia vendég olyan otthonosan érzi magát Budapesten, hogy teljesen megfeledkezik arról, hogy idegenben van, sok száz kilométerre hazájától. Befejezésül Henriot a legnagyobb elismeréssel részletezi Klebelsberg Kunó gróf nagyszabású kultúrpolitikai programjának eddigi eredményeit és beszámol a Párizsban legközelebb megnyíló Collegium Hungaricum rendeltetéséről is.”¹²⁶ 1929 augusztusában Radó Antal miniszteri kitérítésben részesült, korabeli hivatalos megfogalmazásban „A kormányzó a vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztésére megengedte, hogy Radó Antal írónak, a Magyar Pen-Club megalapítójának és ügyvezető alelnökének több évtizeden át kifejtett érdemes irodalmi és kulturális munkásságáért elismerését tudtul adják.”¹²⁷ Az esztendő utolsó vendége 1929 novemberében Albert Steffen svájci író, költő, festő és antropológus volt, Rudolf Steiner követője, az általa alapított Általános Antropológiai Társaság elnöke, aki 9-én a Magyar Pen Clubban tartott előadást; 12-én este a Fészek Klubban elhangzott felolvasását a tiszteletére rendezett bankett követte.¹²⁸

A kongresszus vonzásában

A harmincas évek elején Európát még mindig az első világháború megkésített sokkja, a föld-rész mély megosztottsága uralta. Kosztolányi, akinek *Elsüllyedt Európája* csak jóval halála után, 1943-ban jelent meg, már a húszas évek végén megfogalmazta, hogy „mind az írónak, mint a közönségnek időre volt szüksége, hogy magára ocsúdjon. A friss élmények még nyerek, épp közelségüknél fogva üresek, magától értetődőek. Ahhoz, hogy megteljenek tartalommal, hogy kiszínesedjenek, hogy megérjenek, előbb kissé merülniök kell az öntudatlanba, előbb kissé el kell felejtenie őket annak, aki művésztette akarja formálni, csak aztán emlékezhet rájuk úgy, hogy az emlékezet művészi élménnyé is legyen. A közönség pedig ezen az elmúlt tizenöt esztendőn át egyszerűen az önfenntartási ösztönénél fogva nem mert visszaemlékezni a szörnyűségekre, hanem még mindenkinek volt egy be nem hantodott kedves sírja, egy be nem hegesedett sajtó sebe. Megvárta, míg az idő elfakította az életet. [...] a tömeg is csak tíz-tizenöt év múlva értette meg, hogy voltaképpen mi történt a háborúban. A robbanás iszonyú robaja csak most érkezik el a dobhártyájához.”¹²⁹

A régi háború utóhatását az új közeledtének előérzete és fokozódó féelme kísérte. A megalázott vesztesek közül csak az egyre agresszívabb Németország látszott felülkerekedni a gazdasági világválság következményein. Mindeközben a baloldal jobbára a Szovjetunió példáján és világméretű propagandagépezetének hatása alatt úgy vélte, Európa „balra tart”. E végzetes illúzió továbbélt a sztálini politika új, antifasiszta „népfronti” irányvonalának 1935-ös, megnyugtató, sőt világszerte nagy népszerűségnek örvendő meghirdetése után is, és a mindent átható európai békevágy a háborús készülődés sűrűsödő jelei ellenére is általános volt. A világgongresszusoknak ettől függetlenül a nemzetközi Pen-charta szelleméből is következően hagyományos programpontja volt a vendéglátó ország irodalma egyik legtekintélyesebb képviselőjének úgynevezett békebeszéde. Ezt a „főelőadást” Budapesten 1932-ben Babits Mihály tartotta,¹³⁰ sőtét jóslatai még abban évtizedben beteljesedtek, 1933-ban pedig Dubrovnikban, a náci könyvégetés után többé a nemzetközi Pen sem dughatta homokba a fejét.¹³¹

A harmincas évek elején a magyar Pen már ebben az egyre vészterhesebb légkörben folytatta hazai és nemzetközi irodalomszervező tevékenységét. A vezetők és a klubtagok munkájának nagy részét a közéleti eseményeken, ünnepségeken, avatásokon és temetéseken való tisztelgő részvétel megszokott teendőinek ellátása mellett azonban már a budapesti világgongresszus előkészületei tették ki. A szervezet sokirányú, szorgos tevékenysége és sikeres kezdeményezése, a körültekintő kitartás 1930-ban ugyanis fordulatot hozott a klub életében: Kosztolányi Dezső kezdeményezésére sikerült elérni, hogy az 1932-es kongresszust valóban az akkor még csak alig hat éve működő magyar Pen-központ rendezhesse meg. Miután céljukat a világszervezet fórumain szívós munkával és nem csekély diplomáciai ügyességgel elérték, a küzdelmet immár „hazai térfélen”, a költségek biztosításáért kellett megvívniuk. 1930. január 16-án a Fészek Klubban évi rendes közgyűlést, előtte az MTI részletes tudósítása szerint igazgatósági ülést tartottak. „A közgyűlésen, amelyen Radó Antal ügyvezető elnök elnökölt, megjelent Berzeviczy Albert, Heltai Jenő, gróf Teleki Sándorné, Nagy Emil, Karinthy Frigyes és a magyar irodalmi élet még számos kiválósága.

Radó Antal bevezető beszédében ismertette azokat a kapcsolatokat, amelyeket az egyesület igazgatóságának a magyar szépirodalmi művek külföldi nyelvekre való fordítása érdekében a Párizsban székelő Szellemi Együttműködés Nemzetközi Egyesületével sikerült teremteni. A párizsi egyesület kérésére a Magyar Pen Club közölni fogja a modern magyar irodalom jelentős munkáinak névsorát és meg fogja nevezni azokat a fordítókat, akik magyar munkáknak idegen nyelvekre való fordításával szakszerűen foglalkoznak. Ifj. Bókay János felolvasta a Club működéséről szóló évi jelentést és beszámolt a bécsi nemzetközi Pen Club-kongresszus fontosabb eseményeiről. A közgyűlés jegyző-

könyvi köszönetet mondott a hatóságok mindazon vezetőinek, akik a Magyar Pen Clubot a magyar kultúráért folytatott harcaiban támogatták, így gróf Klebelsberg Kunó és Bud János minisztereknek, Sipőcz Jenő polgármesternek, Lobmayer Jenő tanácsnoknak, Zilahy Dezsőnek, az Idegenforgalmi Hivatal vezetőjének, és báró ifj. Wlassics Gyula államtitkárnak, nemkülönben Popovics Sándornak, a Nemzeti Bank elnökének. Ugyancsak jegyzőkönyvi köszönetet mondott és mély háláját fejezte ki az egyesület Berzevichy Albertnek, aki a Magyar Pen Clubot mindenkor lelkesen támogatta törekvéseiben. A közgyűlés az egyesület vezetésével a régi igazgatóságot bízta meg azzal a változtatással, hogy az időközben megüresedett tisztségekre főtitkárrá Harsányi Zsoltot, titkárrá ifj. Bókay Jánost, ellenőrré Lányi Viktort, számvizsgálókká Molnár Jenőt, Zágon Istvánt és Rubinyi Mózeszt, igazgatósági tagokká Zilahy Lajost, Szép Ernőt és Mohácsi Jenőt választotta meg. Karinthy Frigyes a magyar írók műveinek idegen nyelveken való rádióközvetítéséről, Forró Pál a varsói kongresszus előkészítéséről, végül Gerő Ödön Strignovsky külföldi művészettörténésznek a fogadásában való részvételéről tett indítványt. Az indítványokat a közgyűlés egyhangúan elfogadta.”

A közgyűlést megelőző igazgatósági ülésen Radó Antal elnököt azzal bízták meg, hogy tekintve azt az ígéretet, amelyet a magyar Pen kapott az 1932-es nemzetközi világtalálkozó megrendezésére Bécsben, „tudja meg az illetékes hatóságoknál, hogy számíthat-e az egyesület anyagi és erkölcsi támogatásukra egy Budapesten tartandó nemzetközi Pen Club kongresszus esetén.”¹³² Az ígéretet Bethlen István miniszterelnök tette a magyar Pen vezetőségének.

Az 1930-as 8. világtalálkozó megrendezésére Varsóban került sor június 20–26. között. A hírt a magyar Pen 1930 áprilisában közölte a sajtóban azzal, hogy az érdeklődők ifj. Bókay János titkárnál jelentkezhetnek.¹³³ A világtalálkozóon a magyar szervezet képviselőjében Bókay János, Lengyel Menyhért, Mohácsi Jenő és Radó Antal vett részt; a kongresszus Radó előterjesztésére hozott végleges döntést a 10. világtalálkozó budapesti megrendezéséről.¹³⁴ A nemzetközi Pen Európa-szerte megnövekedett súlyát mutatja, hogy az MTI hírt adott arról is, hogy a varsói kongresszuson az angol Pen tagjainak megjelenése is várható.¹³⁵ A Színpadi Szerzők és Zeneszerzők Nemzetközi Szövetségének Budapesten rendezett májusi 5. kongresszusának megnyitásán gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszter, Sipőcz Jenő polgármester, Heltai Jenő, a Színpadi Szerzők Egyesületének elnöke és a magyar közélet más képviselői mellett a magyar Pen képviselőjében Radó Antal elnök jelent meg.¹³⁶

Az egyesület rendre megtartotta összejöveteleit, testületi ülésein a vezetők beszámoltak a folyamatban lévő ügyekről, szükség szerint határozatokat hoztak. Az igazgatóság 1930. október 28-i ülésén Bókay János ismertette a varsói Pen-kongresszus eseményeit és határozatait. „Bejelenti, hogy a kongresszus Radó Antal indítványára egyhangúan a Magyar Pen Clubot bízta meg az 1932-ik évi jubiláris kongresszus megrendezésével. Indítványát a német, angol, francia és osztrák delegátusok a legmelegebben pártolták.” Bókay közölte azt is, hogy a „nagy nemzetközi Pen Club díj” feltételeiről a budapesti kongresszus fog először dönteni, később Radó Antal számolt be arról az akcióról, amelyet a magyar Pen igazgatósága „a magyar szépirodalmi művek Csehszlovákiába való szabad bebocsátása érdekében folytatott. Radó a tavasszal levélben fordult ebben az ügyben a Cseh Pen Club igazgatóságához, mely válaszában kijelentette, hogy a maga részéről mindent el fog követni a jogtalan cenzúra beszüntetéséért és interveniálni fog a cseh kormánynál. Ez az intervenció a varsói [kongresszusi] cseh delegátusok bejelentése szerint meg is történt és állítólag sikerrel járt. Ugyanígy informálták Prágában Mohácsi Jenőt, aki Czapekkel [Karel Čapekkel] is érintkezésbe lépett. A cseh cenzúra azonban ennek ellenére is tovább üldözi a magyar könyvet.” A jegyzőkönyv rögzítette, hogy a kultuszminisztérium akkoriban már negyedévenként 1000 pengős támogatása 800-ra csökkent.¹³⁷ A magyar Pen tagjai 1930. november végén megjelentek egyesületük első elnöke, Rákosi Jenő szobrának leleplezésén.¹³⁸

Az igazgatóság 1930. december 4-i ülésén Bókay beszámolt róla, hogy a londoni végrehajtó bizottsági ülés határozata szerint azt a magyar irodalmi művet, amellyel a magyar Pen az 1932-ben odaitélendő, Grand Prix des Pen Club elnevezésű díjra pályázni kíván, franciára fordítva, negyven példányban, az 1931. júniusi hágai 9. világkongresszuson kell majd benyújtani. Az igazgatóság öttagú, e célra kiküldött bírálóbizottságának tagja Mohácsi Jenő, Radó Antal, Schöpflin Aladár, Sebestyén Károly és Voinovich Géza lett. Tekintve, hogy a kultuszminisztérium a magyar Pen támogatásának csökkentése után az összeg teljes megvonását tervezte, „egyesületünk súlyos anyagi válságnak néz elébe. Anyagi eszközök híján képtelenek leszünk folytatni a magyar irodalom érdekében kifejtett külföldi propagandánkat, sőt még a nemzetközi Pen Club kongresszusokon sem képviselhetjük majd egyesületünket. Az igazgatóság úgy határoz, hogy csak az elnökválasztó közgyűlés után fogja megindítani akcióját az iránt, hogy új anyagi bázist teremtsen egyesületünknek, illetve, hogy biztosítsa az 1932-iki budapesti kongresszus anyagi feltételeit.” Az igazgatósági ülésen szó esett még a magyar Pen által meghívott Felix Salten osztrák író budapesti látogatásáról, arról, hogy a londoni Végrehajtó Bizottság Varsóban elfogadott, az irodalom rádiós népszerűsítését célzó magyar javaslatát „a genfi nemzetközi iroda rádiószakosztályához” utalta, továbbá arról, hogy a fiatal osztrák írók Österreichische Litterarische Gesellschaft elnevezésű egyesülete 1930. január 24–26. között Budapesten tartja közgyűlését. Ennek megszervezésében a magyar Pen segítségét kérték; az igazgatóság azonban úgy döntött, csak osztrák Pen egyetértésével támogatják őket.¹³⁹

1930. december 12-én kelt titkári jelentésében Bókay a varsói kongresszusról elmondta, hogy azon „mindössze csak négyen – Radó Antal, Lengyel Menyhért, Mohácsi Jenő és én magam – vehettünk részt, de mégis az idei kongresszus hozta a Magyar Pen Club számára a legnagyobb sikert.” Megismételte: ekkor dőlt el végleg, hogy az 1932-es jubiláris (10.) kongresszust, amelyen „először kerül eldöntésre a hallatlan jelentőségű Pen Club nagydíj”, a magyar Pen rendezheti meg. „De ennél az öröndetes tényénél még örvendesebbek azok a szokatlan és meglepő körülmények, amelyek között ezt a felhatalmazást megkaptuk. Amikor Radó Antal előterjesztette javaslatát és 1932-re Budapestre hívta a kongresszust, aggódva lestük szavainak hatását, mert tudtuk, hogy sok a versenytársunk és hogy sokan gáncoskodnak ellenünk a kulisszák mögött. De gyorsan megnyugodtunk. Radó Antalnak udvarias tapssal fogadott beszéde után nyomban szólásra emelkedett kitűnő barátunk, Hans Friedrich Blunck, a hamburgi Pen Club elnöke, meleg szavakkal támogatva kérésünket. Majd Blunck után Galsworthy az angolok, Jules Romains a franciák és Grete von Urbanitzky az osztrákok nevében mondott mellettünk lelkes kortes-beszédet. A varsói kongresszus egyhangú határozattal, minden vita nélkül kimondta, hogy 1932-ben Budapest lesz a Pen Clubok világkongresszusának színhelye, noha Jugoszlávia magának vindikálta a kongresszus megrendezésének jogát.” A kongresszus egyhangú támogatással fogadta el Mohácsi Jenő „szellemes és nagy jelentőségű indítványát a különböző nemzetek szépirodalmi alkotásainak rádió útján való kicseréléséről. Én magam – mondta Bókay – a külföldi szépirodalmi műveknek Magyarországon való elterjedéséről tartottam előadást. Meg kell említenem azt az ünneplésszámba menő figyelmet, amellyel a kongresszus tagjai, de különösen a lengyelek Lengyel Menyhértet részesítették, akinek már jó néhány színdarabját játszották igen nagy sikerrel Varsóban. [...] Minket boldoggá tett ez a tüntető szeretetnyilvánítás, mert tudtuk, hogy mindaz az ünneplés, tisztelet és szeretet, amelyben részünk volt, nem nekünk szólt személy szerint, hanem a magyar irodalomnak, a magyar kultúrának, a magyar nemzetnek. Boldogan láttuk a magyar nemzetnek egyre növekvő megbecsülését, a hazánk és irodalmunk felé forduló szinte általános rokonszenvet.”

A varsói kongresszus további fontos mozzanata volt, hogy a világszervezet „Weltpreis aller Pen Clubs» néven méreteiben és jelentőségében a Nobel-díjjal vetekedő irodalmi díjat alapított. Ezt a díjat kétévenként az összes Pen Clubok szavazatai alapján a világkong-

resszus ítéli oda annak a szépirodalmi munkának, amelyet a Pen Clubok többsége a legkiválóbbnak tart a világpiacra az utolsó két évben megjelent valamennyi szépirodalmi munka között. Minden Pen Club csak egyetlen művet ajánlhat az általa képviselt irodalom alkotásai közül. A »Weltpreis«-zel kitüntetett munkát nem illeti pénzjutalom; sokkal nagyobb jutalomban részesül. A Pen Clubok Világszövetsége azonnal lefordíttatja a világ valamennyi nyelvére és a kiadásról is gondoskodik. A díjnyertes munka tehát sok százezer példányban jelenik meg egy időben szerte a világon, olyan népszerűséget és anyagi hasznos biztosítva írójának, amilyenről eddig író még csak nem is álmodhatott. És ami nekünk, magyaroknak a legfontosabb, az egész világ érdeklődését felkeltő Weltpreis sorsa először 1932-ben fog eldőlni a budapesti kongresszuson.” Bókay kiemelte azt is, hogy a világtalálkozó, melyen „a külföldi írói világnagyságok közül – hogy csak egy néhányat említsék – John Galsworthy, Jules Romain, Hugo Wast, Borgese, Salom Asch is részt vett, külső fényben és szellemi tartalomban messze felülmúlt minden eddigi kongresszust”, és amelynek döntése szerint a soron következő találkozóra Hágában, 1931 júniusában kerül sor, „Hága után pedig Budapest következik.”¹⁴⁰

Bókay 1930. december 18-án elhangzott, az esztendő eredményeit összefoglaló beszámolója joggal állapította meg: „Egyesületünk az idén végre elérte régen kitűzött célját: sikerült elnyernie az egyik legközelebbi Nemzetközi Pen Club kongresszus megrendezésének jogát. Ez a siker és a varsói Nemzetközi Pen Club kongresszuson elért szép eredmények [...] jelentik a legnagyobb eseményt egyesületünk idei életében.

Idén is folytattuk azt az évről-évre erősödő akciónkat, hogy külföldi barátok szerzésével újabb híveket szerezzünk a magyar irodalomnak és bővítsük a külföldi piacot a magyar írók művei számára. Sajnos e törekvésünkben szűk anyagi körülményeink nemegyszer korlátoztak. Így nem láthattunk vendégül annyi külföldi író, amennyit szerettünk volna. De a vendégszerzetetünk eredményeként megjelent külföldi magyarbarát cikkek ezúttal is igazolták, hogy fáradozásaink idén sem voltak meddők. A tavaly nálunk járt Emil Henriot és Albert Steffen cikkei, illetve Hans Friedrich Blunck Magyarországról szóló lelkes előadásai és novellisztikus karcolatái igen nagy jelentőségűek. Az elmúlt évben mindössze három külföldi író láthattunk vendégül, úgymint Hans Friedrich Blunckot, a hamburgi Pen Club hírneves elnökét, Karl Hans Strobl osztrák regényírót és Temple Lane angol írónőt. Blunck, aki hosszabb ideig volt vendégünk és kalauzolásunk mellett a Balatont és a magyar vidéket is bejárta, nagyhatású felolvasást tartott egyesületünkben, és amint azt írásai és cselekedetei mutatják, Magyarország lelkes barátjaként távozott körünkől. [...]

A magyar kultúra érdekében kifejtett munkánk tagadhatatlan eredményei buzdítanak és lelkesítenek bennünket. De őszintén be kell vallanunk, hogy önként vállalt feladatunknak csak bizonyos korlátok között tehetünk eleget mindaddig, amíg nem rendelkezünk megfelelő anyagi tőkék fölött. Költségvetésünk sajnos egyre szűkebb keretek között mozog. Biztos jövedelmünk eddig csak az a négyezer pengőről háromezer-kétszáz pengőre redukált támogatás volt, amelyet a vallás- és közoktatásügyi minisztérium részéről élveztünk. Sajnos azonban a minisztérium takarékosági programja folytán ezt a szerény összeget is komoly veszély fenyegeti. Sajnálattal kell megállapítanom azt is, hogy tízpengős tagsági díjaink csak elenyésző kis hányadban folytak be ez idén.”¹⁴¹

Irodalomjegyzék

- A Magyar Pen-Club alapszabályai.* (1929) Pesti Könyvnyomda Rt. (Dr. Falk Zsigmond), Budapest.
- A szerb irodalom és művészet baráti közeledése felénk. (1927) *Az Est*, márc. 6. 4.
- Bánffy Miklós (2000): *Emlékeimből* (1932) – *Huszonöt év* (1945). Dávid Gyula előszavával, Mikó Imre *Bánffy Miklós emberközéiben* c. emlékezésével. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Bánffy Miklós (2012): *Emlékezések. Irodalmi és művészeti íráskorok*. S. a. r. Dávid Gyula. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Boldizsár Iván (1964): Kerekasztal a Duna partján. *Népszabadság*, okt. 25. 10-11.
- Csapody Miklós (2015): *Bánffy Miklós kettős küldetése. Bukarest, 1943. Politika és diplomácia*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Cséve Anna és Szilágyi Zsófia Júlia (szerk., 2012): *Móricz Zsigmond: Naplók 1916–1929*. Noran Könyvvesház, Budapest.
- Dávid Gyula (2000): *Erdélyi irodalom, világirodalom. Tanulmányok, cikkek, jegyzetek*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Dávid Gyula (2014): Bánffy Miklós műveinek román fogadtatása és utóélete (1926–1989). In: *Bánffy Miklós művészi pályaképe. Az író születésének 140. évfordulójára Kolozsvárt rendezett konferencián 2014. május 16-án elhangzott előadások – Viața artistică a lui Miklós Bánffy*. Prelegeri ținute la conferința organizată cu prilejul aniversării a 140 ani de la nașterea scriitorului Bánffy Miklós. Editura Polis Könyvkiadó, Kolozsvár–Cluj-Napoca. 83–92.
- Dávid Gyula (2013): Bánffy Miklós irodalomról, művészetről. In *Bánffy Miklós-emlékkonferencia*. 55–68.
- Féja Endre (2003, szerk.): *Féja Géza levelezése*. Nap Kiadó, Budapest.
- Filep Tamás Gusztáv (2013): „Mindegy, hogy a szikla kaukázusi-e, erdélyi, avagy tibeti”. Bánffy Miklós és a kultúrpolitika, 1926–1939. In *Bánffy Miklós-emlékkonferencia*. 2013. dec. 18. Szerk.: Papp Endre. Magyar Művészeti Akadémia, Budapest, 2014. 189–208.
- Fónod Zoltán (1987): *Megmozdult világban. Fábry Zoltán élete és munkássága*. Utószó Szeberényi Zoltán. Madách Könyv- és Lapkiadó n. v. Bratislava.
- Fónod Zoltán (1993): *Üzenet*. Madách–Posonium, Pozsony.
- Germanus Gyula: *Önéletrajz*. MFM Germanus-hagyaték. G. 4. d. Magyar Földrajzi Múzeum, Érd.
- Izsák József (1966): Biztató példák nyomában. *Igaz Szó*, 14. évf. 4. 589.
- Jakabffy Elemér – Páll György (1939): *A bánsági magyarság húsz éve Romániában 1918–1938*. Studium, Budapest.
- Kacsó Sándor (1928): A Pen-klub és a kisebbségi írók. *Brassói Lapok*, okt. 11.
- Kacsó Sándor (1985): *Virág alatt, iszap fölött* [1. k.], *Fogy a virág, gyűl az iszap* [2. k.], *Nehéz szagú iszap fölött* [3. k.]. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Henrietta (2003): Páneurópa-szekció Magyarországon (1926–1932) I. *Valóság*, 46. évf. 4. 45–65.
- Kollarits Krisztina (2011): A Nobel-díj árnyékában. Herczeg Ferenc, Szabó Dezső, Tormay Cécile. *Magyar Napló*, 12. 35–43.
- Kosztolányi Dezső (1999): *Nyelv és lélek*. Vál., s. a. r. Réz Pál. 3. bőv. kiad. Osiris Kiadó, Budapest. Osiris Klasszikusok.
- Krenner Miklós (Spectator): Az erdélyi út. In uő: *Az erdélyi út*. 75–90.
- Kuncz Aladár (1928): A Pen-klub és a magyar kisebbségi írók. *Erdélyi Helikon*, 4. 245–248.
- Ligeti Ernő (é. n. [1941]): *Súly alatt a pálma*. Egy nemzedék szellemi élete. 22 esztendő kisebbségi sorsban. Fraternitas Rt., Kolozsvár.
- Mikó Imre (1941): *Huszonkét év*. Az erdélyi magyarság politikai története 1918. december 1-től 1950. augusztus 30-ig. Studium, Budapest.
- Mohácsi Jenő (1930): A Pen-Club jelentősége. *Nyugat*, 24. 957–960.
- Nagy Miklós Kund (szerk., 2001): *A Mecénás. Kemény János és a Helikon* (Az író halálának 30. évfordulóján). Vál. Marosi Ildikó, Adamovits Sándor, előszó Sütő András. Helikon–Kemény János Alapítvány, Lyra kiadó, Marosvásárhely.
- Ormos Mária (2004): *A gazdasági világválság magyar visszhangja (1929–1936)*. PolgArt Könyvkiadó, Budapest.
- Ormos Mária (2007): *Közép-Európa. Volt? Van? Lesz? Egy fogalom változásai a 19–20. században*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Pomogáts Béla (1983): *A transzilvánizmus. Az Erdélyi Helikon ideológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Irodalomtörténeti Füzetek 107.
- Pomogáts Béla (2001): *Kuncz Aladár*. Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár–Bukarest. Kriterion közelképek.
- Ritoók János (1979): *Kettős tükör. A magyar–szász együttélés múltjából és a két világháború közötti irodalmi kapcsolatok történetéből*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Sas Péter (2004, szerk.): *Kós Károly levelezése*. Munda Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Sas Péter (2008, szerk.): *A nagyúr. Bánffy Miklós emlékezete*. Nap Kiadó, Budapest.
- Sas Péter (2013): Bánffy Miklós rejtélyei. In *Bánffy Miklós-emlékkonferencia*. 259–274.

Sas Péter (2014, szerk.): *Kós Károly publicisztikája*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó. Csíkszereda, 2014.

Szenteleky Kornél irodalmi levelei 1927–1933. (1943) S. a. r., bev. Bisztray Gyula, Csuka Zoltán. Szenteleky Társaság, Zombor–Budapest.

Tímár György (1964): A PEN Budapest. *Magyarország*, márc. 22.

Von Coudenhove-Calergi, Richard Nicolaus (1923): *Pan-Europa*. Paneuropäischer Verlag, Wien.

Jegyzetek

¹ A Nagyvilág ankétja a Nemzetközi PEN-ről (1972. márc.–ápr.). *Nagyvilág*, 1972. 441–448. és uo. 597–610.

² Az elgondolások korabeli magyar fogadtatásáról Ormos Mária: Páneurópa és a Briand-terv. In Uő: *Közép-Európa. Volt? Van? Lesz? Egy fogalom változásai a 19–20. században*. Napvilág Kiadó. Bp., 97–114., Uő: *A gazdasági világválság magyar visszhangja (1929–1936)*. PolgArt Könyvkiadó. Bp., 2004. 75–115. és Kiss Henrietta: Páneurópa-szekció Magyarországon (1926–1932). *Valóság*, 2003. 4. 45–65. és uo. 5. 65–80.

³ Beszélgetés Mrs. Dawson-Scott-tal, a Pen Club alapítójával [Lóránt Mihály interjúja]. *Pesti Napló*, 1932. febr. 21.

⁴ Idézi Boldizsár Iván: Kerekasztal a Duna partján. *Népszabadság*, 1964. okt. 25. 11.

⁵ *Jegyzőkönyv*. Készült a Magyar P.E.N. Club 1976. december 8-án megtartott jubileumi közgyűléséről. Gépirat-másolat [a továbbiakban: G.m.]. 3. A Magyar Pen Club irattárában.

⁶ *Súly alatt a pálma. Egy nemzedék szellemi élete. 22 esztendő kisebbségi sorsban*. Fraternitas Rt. Kolozsvár, é. n. [1941] 22.

⁷ A társaság tevékenységéről lásd Jakabffy Elemér–Páll György: *A bánsági magyarság húsz éve Romániában 1918–1938*. Studium. Bp., 1939. 148–149.

⁸ *Súly alatt a pálma* 23.

⁹ Uo. 19.

¹⁰ A húszas évek erdélyi magyar irodalmi társaságainak tevékenységéről uo. 122–124.

¹¹ L. Babits Mihály: A kettészakadt irodalom (Válasz Berzeviczy Albertnek). *Nyugat*, 1927. 7. 527–539.

¹² *Jegyzőkönyv a Magyar Pen Club 1960. március 23-án tartott évi rendes közgyűléséről*. Gépirat (a továbbiakban: G.). 68–69.

¹³ *Magyar irodalomtörténet*. Erdélyi Szépművészeti Céh. Cluj–Kolozsvár, 1934. 2. k. 240.

¹⁴ Berzeviczy Albert elnöki üdvözlőbeszéde Babits Mihály székfoglaló r. taghoz. In: *Babits Mihály száz esztendeje. Kritikák, portrék*. Szerk. Pók Lajos. Gondolat Könyvkiadó. Bp., 1983. 203–204.

¹⁵ Mohácsi Jenő: A Pen-Club jelentősége. *Nyugat*, 1930. 24. 957–960.

¹⁶ *A Magyar Pen-Club Alapszabályai* (1926. márc. 17.) Pesti Könyvnyomda Rt. (Dr. Falk Zsigmond). Bp., 1929.

¹⁷ A miniszteri engedély száma 130.377/1926. VII. Uo.

¹⁸ 1951-ben hivatalba lépett utóda, David Carver szűkszavú jellemzése szerint Hermon Ould „kitűnő egyéniség volt: költő, drámaíró, s rendkívül melegszívű, megértő, résztvevő ember. Meggyőződésem, hogy elsősorban neki köszönhetjük a PEN növekedését.” Lásd: *A Nagyvilág ankétja*...

¹⁹ Móríc Zsigmond: *Naplók 1926–1929*. Összegejtőtte, szerk., jegyz., előszó, mutatók: Cséve Anna. Sajtó alá r. Cséve Anna és Szilágyi Zsófia Júlia. Noran Könyvesház. Bp., 2012. 47–48.

²⁰ Galsworthy a Népszínházban. *Népszava*, 1926. jún. 1.

²¹ Az egyesület pecsétje és jelvénye: „Magyar Pen-Club, a középén szárnyas lúdiróttoll.” *A Magyar Pen-Club Alapszabályai* I. fejezet 1. §. Dok 1. Germanust Galsworthy javaslatára választották ügyvezető titkárnak, I. Germanus Gyula: *Önéletrajz*. Germanus-hagyaték. G. 4. d. (Magyar Földrajzi Múzeum, Érd)

²² *A Magyar Pen-Club alapszabályai* 2–3. §.

²³ Klebelsberg 1922. jún. 16-tól volt Bethlen István kormányának (1921. ápr. 14.–1931. aug. 24.) tagja.

²⁴ Tímár György: A PEN Budapest. *Magyarország*, 1964. márc. 22.

²⁵ *Az Est* mellett a konzern adta ki a *Magyarországot*, a *Pesti Naplót*, valamint több reggeli, kora délutáni és esti megjelenésű napilapot.

²⁶ Germanus ügyvezető titkár lett.

²⁷ *Emlékezés(eim) a Pen-Clubra* (1966. febr. 12.) Kézirat. A Magyar Pen Club irattárában.

²⁸ Magyar Távirati Iroda [a továbbiakban: MTI]. *Napi hírek, tudósítások*. 1926. okt. 11. 11. kiad. Magyar Országos Levéltár (ma: Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára; a továbbiakban: OL) K szekció.

²⁹ FÉSZEK: Festőművészek, Építőművészek, Szobrászok Zenészek, Énekesek és Komédiások Klubja (1901-től). Móríc Zsigmond feljegyzése szerint „Mehetek az Otthon-Körbe. Újságírók. Alig néhányval tudok szólni köztük, s érezni azt, hogy az irigység hogy kísér [...]. A Fészek még rosszabb hely, színész s idegenek, akikkel beszélni se tudok. A New Yorkban régebben volt egy író asztal, ma ott csak zuglapok szerkesztői ülnek.” *Naplók 1926–1929*. Összegejtőtte, szerk., jegyz., előszó, mutatók Cséve Anna. Sajtó alá r. Cséve Anna és Szilágyi Zsófia Júlia. Noran Könyvesház. Bp., 2012. 541. (1929. aug. 31.)

³⁰ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1926. dec. 22. 18. kiad. OL K szekció.

³¹ Germanus Gyula: i. m.

³² MTI. *Román és erdélyi magyar–német lapszemle*. 1927. aug. 16. OL K szekció.

³³ *Az első helikoni találkozó jegyzőkönyve*. Marosvécs, 1926. júl. 16–18. *A Helikon és az Erdélyi Szépmíves Céh levelesládája* (1924–1944) 1–2. k. Közzétései Marosi Ildikó. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest, 1979. (a továbbiakban: *H–ESzC lev*) 1. k. 59. (12) Az írók összefüggéséről *Marosvécsen Helikon* címmel Robert K. Maurer számolt be a Klingsor c. szász folyóiratban (1926. 9. 367–369.), lásd Ritoók János: *Kettős tükrök. A magyar–szász együttélés múltjából és a két világháború közötti irodalmi kapcsolatok történetéből*. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest, 1979. 53–55.

³⁴ Román honosságát 1926. júl. 6-án nyerte el, lásd Csapody Miklós: *Bánffy Miklós kettős küldetése*. Bukarest, 1943. Politika és diplomácia. Polis Könyvkiadó. Kolozsvár, 2015. 39. Hazatéréséről részletesen uo. 37–52.

³⁵ Történetéről és eszmévilágáról Pomogáts Béla: *A transzilvánizmus. Az Erdélyi Helikon ideológiája*. Akadémiai Kiadó. Bp., 1983., művelődésszervezői tevékenységéről és kapcsolatairól újabban Filep Tamás Gusztáv: „Mindegy, hogy a szikla kaukázusi-e, erdélyi, avagy tibeti” Bánffy Miklós és a kultúrpolitika, 1926–1939. In: *Bánffy Miklós-émlékkonferencia*. 2013. dec. 18. Szerk. Papp Endre. Magyar Művészeti Akadémia. Bp., 2014. 189–208. és Csapody Miklós: i. m. 26–27, 61–76.

³⁶ A Céhről és a Helikonról Kós Károly: *Fenét igyekszem én a hosszú életem!* In: *Közelképek. Húsz romániai magyar író*. Az interjúkat készítette Marosi Ildikó. Fényképezte Erdélyi Lajos. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest, 1974. 9–17., Uő: *Erdélyi Szépmíves Céh* [1924]. In: *Kós Károly publicisztikája*. Összegyűjtötte, sajtó alá r., szerk., bev., jegyz. Sas Péter. Pallas-Akadémia Könyvkiadó. Csíkszereda, 2014. 176–177. és Uő: *Erdélyi Szépmíves Céh* [1926]. Uo. 190–194. Lásd még Kós Károly levele Fėja Gézához. Kolozsvár, 1967. aug. 14. In: *Kós Károly levelezése* [a továbbiakban: *KK lev*] Összegyűjtötte, sajtó alá r., szerk., bev., jegyz. Sas Péter. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó. Bp., 2004. 634. (522) és *Fėja Géza levelezése* [a továbbiakban: *FG lev*]. Vál., összeáll. Fėja Endre. Nap Kiadó. Bp., 2003. 272. (270)

³⁷ Kemény Jánosról lásd *A Mecénás*. Kemény János és a Helikon (Az író halálának 30. évfordulóján). Szerk. Nagy Miklós Kund, vál. Marosi Ildikó, Adamovits Sándor, előszó Sütő András. Helikon–Kemény János Alapítvány, Lyra Kiadó. Marosvásárhely, 2001.

³⁸ Erdélyi Szépmíves Céh [1924]. In: *Kós Károly publicisztikája* 176.

³⁹ Kós Károly levele Fėja Gézához. Kolozsvár, 1967. aug. 14. In: *KK lev* 364. (522) és *FG lev* 272–273. (270)

⁴⁰ Ligeti Ernő: *Súly alatt a pálma* 87.

⁴¹ Minden alapot nélkülöz Sas Péter közlése, miszerint „Bonchida is lehetett volna az íróközösség Marosvécsé, Bánffy Miklós is betölthette volna Kemény János házigazdai szerepét. Hogy nem így történt, abban elsősorban édesapja, Bánffy György zsu-

gorisága a hibás.” (Bánffy Miklós rejtélyei. In: *Bánffy Miklós-émlékkonferencia* 266.).

⁴² Bánffy Miklós emberközömben. In Bánffy Miklós: *Emlékeimből* (1932) – *Huszonöt év* (1945). Dávid Gyula előszavával, Mikó Imre Bánffy Miklós emberközömben c. emlékezésével. Polis Könyvkiadó. Kolozsvár, 2000. 349. és *A nagyúr: Bánffy Miklós emlékezete*. Vál., szerk., összeáll. Sas Péter. Nap kiadó. Bp., 2008. 143.

⁴³ Zárójelben a helikoni tagság kezdetének éve.

⁴⁴ *H–ESzC lev* 2. k. 301.

⁴⁵ Dávid Gyula: Bánffy Miklós irodalomról, művészetéről. In: *Bánffy Miklós-émlékkonferencia* 58. Az 1928. máj. 12-i bukaresti Helikon-estről Uő: Bánffy Miklós műveinek román fogadtatása és utóélete. In: *Bánffy Miklós művészi pályaképe*. Az író születésének 140. évfordulójára Kolozsvárt rendezett konferencián 2014. május 16-án elhangzott előadások – *Viața artistică a lui Miklós Bánffy. Prelegeri ținute la conferința organizată cu prilejul aniversării a 10 ani de la nașterea scriitorului Bánffy Miklós*. Editura Polis Könyvkiadó. Kolozsvár–Cluj-Napoca, 2014. 84.

⁴⁶ *Román drámaírók könyvtára öt kötetben*. Bánffy Miklós előszavával. Ford. Kádár Imre. A Romániai Magyar Pen Club megbízásából az Erdélyi Helikon kiadása. H. n. [Kolozsvár], 1926.

⁴⁷ Az Erdélyi Helikon bukaresti bemutatkozásáról, a Román Drámaírók Könyvtáráról és Bánffy előszaváról Dávid Gyula: Bánffy Miklós műveinek román fogadtatása... In Uő: *Bánffy Miklós művészi pályaképe*... 84–85.

⁴⁸ Izsák József: Biztató példák nyomában. *Igaz Szó*, 1966. 4. 589.

⁴⁹ Kemény János levele Sipos Domokoshoz. Marosvécs, 1926. aug. 8. In: *H–ESzC lev* 1. k. 63–64. (14)

⁵⁰ Megint a Helikon. Erdélyi Helikon, 1929. 5. 386. In: *Kós Károly publicisztikája* 249.

⁵¹ Az Erdélyi Helikon. In Bánffy Miklós: *Emlékezesek – Irodalmi és művészeti íráások*. Sajtó alá r. Dávid Gyula. Polis Könyvkiadó. Kolozsvár, 2012. 399.

⁵² Ford. Kós Károly, versford. Dsida Jenő. Erdélyi Szépmíves Céh. Kolozsvár, 1933.

⁵³ *Súly alatt a pálma* 111.

⁵⁴ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1928. jún. 3. 2. kiad. OL K szekció.

⁵⁵ *Jegyzőkönyv a Magyar Pen Club 1930. okt. 28-i igazgatósági üléséről*. G.m. Aláírás nélkül (a továbbiakban: A.n.) A Magyar Pen Club irattára.

⁵⁶ *Jegyzőkönyv a Magyar Pen Club 1930. dec. 4-i igazgatósági üléséről*. G.m. A.n. Uo.

⁵⁷ *H–ESzC lev* 1. k. 340. (179) és Berde Mária beszámolója a *Román Pen Club magyar alosztályának megalakításáról* (1932. máj. 5.) Uo. 340–341. (179)

⁵⁸ A szászokkal való irodalmi kapcsolatokról részletesen Ritoók János: *Kettős tükrök*.

- ⁵⁹ Dávid Gyula: Kisebbségi intézményrendszerünk a változó időben. In Uő: *Erdélyi irodalom, világirodalom. Tanulmányok, cikkek, jegyzetek*. Pallas-Akadémiai Kiadó. Csíkszereda, 2000. 61–62.
- ⁶⁰ Erről lásd Jakabffy–Páll: *A bánsági magyarság...* és Mikó Imre: *Huszonkét év*.
- ⁶¹ *Súly alatt a pálma* 112. Eftimiu verses drámáját Budapesten is bemutatták 1930 áprilisában.
- ⁶² A második helikoni találkozó jegyzőkönyve. Marosvécs, 1927. aug. 5–7. *H-ESzC lev* 1. k. 84. (27)
- ⁶³ MTI. *Magyar lapszemle*. 1927. aug. 8. OL K szekció.
- ⁶⁴ MTI. *Délvidéki lapszemle*. 1932. márc. 29. 7. Uo.
- ⁶⁵ A harmadik helikoni találkozó jegyzőkönyve. Marosvécs, 1928. aug. 5–7. *H-ESzC lev* 1. k. 146–147. (62)
- ⁶⁶ Magyarul: A Pen-klub és a kisebbségi írók. *Ellenzék*, 1928. szept. 30.
- ⁶⁷ L. Ritoók János: A Klingsor és a hazai magyar irodalom. *Korunk*, 1971. 12. 1851–1855.
- ⁶⁸ Heinrich Zillich levele Nichifor Crainichoz. Brassó, 1928. szept. 18. *H-ESzC lev* 2. k. 353.
- ⁶⁹ Heinrich Zillich levele Áprily Lajoshoz. Brassó, 1928. szept. 18. Uo. 1. k. 153–154. (68) és Ritoók János: *Kettős tükrök* 124–125.
- ⁷⁰ Kuncz Aladár: A Pen-klub és a magyar kisebbségi írók. *Erdélyi Helikon*, 1928. 4. 245–248.
- ⁷¹ MTI. *Román és erdélyi magyar–német lapszemle*. 1928. szept. 21. 21. kiad. OL K szekció.
- ⁷² Heinrich Zillich levele Áprily Lajoshoz. Brassó, 1928. szept. 24. In Ritoók János: 1. m. 125–126.
- ⁷³ Áprily Lajos levele Molter Károlyhoz. Kolozsvár, 1928. okt. 3. In: *Molter Károly levelezése 1927–1932*. Sajtó alá r. Marosi Ildikó. Argumentum Kiadó–Polis Könyvkiadó. Bp.–Kolozsvár, 2001. 2. k. 99–100. (409)
- ⁷⁴ Áprily Lajos körlevele az Erdélyi Helikon tagjaihoz. Cluj–Kolozsvár, 1928. okt. 3. *H-ESzC lev* 1. k. 158–159. (73)
- ⁷⁵ Kacsó Sándor: A Pen-klub és a kisebbségi írók. *Brassói Lapok*, 1928. okt. 11.
- ⁷⁶ Heinrich Zillich levele Áprily Lajoshoz. Brassó, 1928. okt. 10. *H-ESzC lev* 1. k. 159–160. (74) és Ritoók János: 1. m. 128–129.
- ⁷⁷ Brassói Lapok, 1928. okt. 11. és Kacsó Sándor: *Fogy a virág, gyűl az iszap*. Magvető Könyvkiadó. Bp., 1985. 235–236.
- ⁷⁸ *Súly alatt a pálma* 102–103.
- ⁷⁹ Román–magyar kulturális megértés és a Pen-klub Erdélyben. *Magyar Szemle*, 1928. 4. k. 266.
- ⁸⁰ A rendezvényről Ligeti Ernő: *Súly alatt a pálma* 116–117.
- ⁸¹ Az Erdélyi Helikon Kiadóhivatalának körlevele. 1932. ápr. 30. *H-ESzC lev* 1. k. 336–339. (178)
- ⁸² *Súly alatt a pálma* 113.
- ⁸³ Pomogáts Béla: A tanulmányíró Kuncz Aladár. In Kuncz Aladár: *Tanulmányok, kritikák*. Összeáll., utószó Pomogáts Béla. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest, 1973. Vál. írások. Vál., sajtó alá r., bev. György Béla. Haáz Rezső Kulturális Egyesület. Székelyudvarhely, 1993. 317–318.
- ⁸⁴ Krenner Miklós (Spectator): Az erdélyi út. In Uő: *Az erdélyi út* 82.
- ⁸⁵ *Súly alatt a pálma* 19.
- ⁸⁶ A felvidéki magyar művelődési egyesületekről Fónod Zoltán: *Üzenet*. Madách–Pozonium. Pozsony, 1993. 21–24.
- ⁸⁷ Ligeti Ernő szerint „Kétségtelenül a helikoni példa hatott a Felvidéken Szentiványi József képviselőre, aki meghívta a csehszlovákiai magyar írókat Szliáts fürdőbe [Szliácsfürdő, Sliac], a Szentiványi kúriára és megkísérelte, hogy a világszemléletileg a miénkhez képest még széttagoltabb írói társadalomban megte-remtse az egységet.” *Súly alatt a pálma* 169.
- ⁸⁸ Fónod Zoltán: *Megmozdult világban. Fábry Zoltán élete és munkássága*. Utószó Szeberényi Zoltán. Madách Könyv- és Lapkiadó n. v. Bratislava, 1987. 172. és Uő: *Üzenet* 37–39.
- ⁸⁹ L. Móricz Zsigmond: *Szentiváni kúria*.
- ⁹⁰ A szöveg Fábry összegyűjtött írásainak 3. kötetéből (1982) hiányzik.
- ⁹¹ *Korunk*, 1932. 6. 456–457.
- ⁹² MTI. *Magyar lapszemle*. 1931. febr. 17. 4. OL K szekció.
- ⁹³ MTI. *Csehországi és felvidéki lapszemle*. 1931. máj. 25. 28–29. Uo.
- ⁹⁴ Az írók és irodalom pártolók közös munkáján épül tovább a második Szentiváni Kúria. (A Kúria állásfoglalása). *Prágai Magyar Hírlap*, 1931. máj. 24. 3.
- ⁹⁵ Karel Čapek, Ján Jesenský és György Dezső a Pen Clubról. Csizmadia Dezső: *Kísérletek a csehszlovák–magyar kulturális közeledésre*. Néhány dokumentum az I. Csehszlovák Köztársaság idejéből. *Irodalmi Szemle*, 1959. 1. 417–425.
- ⁹⁶ *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918–1983*. Szerk. Tóth László. Ister Kiadó és Kulturális Szolgáltató Iroda. Bp., 1999. 1. k. 45–46.
- ⁹⁷ Richard Nicolaus von Coudenhove-Calergi: *Pan-Europa*. Paneuropäischer Verlag. Wien, 1923. A mű a francia–német viszonyt Európa központi kérdéseként tárgyalta.
- ⁹⁸ Szenteleky Kornél levele Szattler Katinkához. Sztári Szivac, 1930. nov. 16. In: *Szenteleky Kornél irodalmi levelei 1927–1933*. Sajtó alá r., bev. Bisztray Gyula, Csuka Zoltán. Szenteleky társaság. Zombor–Bp., 1943. 392–393. (451)
- ⁹⁹ A szerb irodalom és művészet baráti közeledése felénk. *Az Est*, 1927. márc. 6. 4.
- ¹⁰⁰ MTI. *Délvidéki magyar–német lapszemle*. 1929. márc. 14. 30. OL K szekció.

- ¹⁰¹ Uo. 1929. máj. 16. 22. Uo.
- ¹⁰² Az írók csonka parlamentje (1931. febr. 22.). In Szenteleky Kornél: *Új lehetőségek – új kötelességek. Egybegyűjtött tanulmányok, kritikák, cikkek (1931–1933)*. Összegyűjtötte, utószó, bibliográfia Bori Imre, gondozta Toldi Éva. Forum Könyvkiadó. Újvidék, 2000. 2. k. 18–19.
- ¹⁰³ Mohácsi *Janus lelke* c. verseskötönyvéről (Singer és Wolfner. Bp., 1919.) Kosztolányi írt lelkes bírálót *A Hétben* (1919. máj. 9.).
- ¹⁰⁴ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1928. febr. 17. 26. kiad. OL K szekció. Kállay Miklós költő, próza- és drámaíró, műfordító, irodalomtörténész, kritikus, szerkesztő, Kálnoky László költő nagybátyja nem azonos a későbbi miniszterelnök-külgyminiszterrel.
- ¹⁰⁵ MTI. Uo. 1928. máj. 29. 15. kiad. Uo.
- ¹⁰⁶ A kongresszusról Germanus Gyula: *Emlékezés(eim)...*
- ¹⁰⁷ Hajduval, Ibsen összes műveinek, továbbá Knut Hamsun, Martin Andersen Nexø, Sigrid Undset és mások fordítójával Füst Milán is levelezésben állt a '20-as–30-as években, lásd *Füst Milán Összegyűjtött levelei*. Gyűjtötte, sajtó alá r., jegyz. Szilágyi Judit. Fekete Sas Kiadó. Bp., 2002.
- ¹⁰⁸ Csehszlovákia például 1940-ig nem engedte be az erdélyi írókat, „és mint »Helikon«-t azután sem.” Ligeti Ernő: *Súly alatt a pálma* 117.
- ¹⁰⁹ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1928. jún. 23. 2. kiad. OL K szekció.
- ¹¹⁰ Uo. 1928. dec. 22. 19. kiad. Uo.
- ¹¹¹ (*Koszorú, A feleség, A keresztsz.*) Ford. Hajdu Henrik. Káldor Kiadó. Bp., 1932–34.
- ¹¹² L. Babits Mihály *A kettészakadt irodalom* c. választát.
- ¹¹³ *Jegyzőkönyv* (1976. dec. 8.) 51.
- ¹¹⁴ Lásd Kollarits Krisztina: A Nobel-díj árnyékában. Herczeg Ferenc, Szabó Dezső, Tormay Cécile. *Magyar Napló*, 2011. 12. 35–43.
- ¹¹⁵ *Jegyzőkönyv* (1976. dec. 8.) 49–51.
- ¹¹⁶ Boldizsár Iván kifejezése. Uo. 6.
- ¹¹⁷ Móríc Zsigmond: *Naplók 1930–1934*. Összegyűjtötte, szerk., előszó Cséve Anna. Jegyz., mutatók Lengyel Imre Zsolt, sajtó alá r. Cséve Anna, Inzsöl Kata, Lengyel Imre Zsolt, Tardy Anna. Noran Könyvesház. Bp., 2016. 268. (1933. jún. 5.)
- ¹¹⁸ „Válaszolva február hó 21-én hozzám intézett soraira, közlöm, hogy örömmel eleget teszek a legutóbb tartott közgyűlés kívánságának és készséggel elfogadom a Magyar Pen Club igazgatóságába történt megválasztásomat.” Gróf Bethlen Istvánné levele Radó Antalhoz, a Magyar Pen Club ügyvezető alelnökéhez. Bp., 1929. febr. 25. G.aut. A Magyar Pen Club irattárában.
- ¹¹⁹ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1929. febr. 1. 31. kiad. OL K szekció.
- ¹²⁰ Uo. 1929. febr. 9. 14. kiad. Uo.
- ¹²¹ *Magyar Országos Tudósító* (a továbbiakban: MOT). 1929. ápr. 9. 9. kiad. 11. évf. 79. sz. Uo.
- ¹²² MTI. *Délvidéki magyar–német lapszemle*. 1929. máj. 16. 22. kiad. Uo.
- ¹²³ MTI. *Román és erdélyi magyar–német lapszemle*. 1929. jún. 10. 22. kiad. Uo.
- ¹²⁴ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1929. jún. 20. 40. kiad. Uo.
- ¹²⁵ Uo. 1929. jún. 24. 15. kiad. Uo. A megnyitó ünnepségen Wilhelm Miklas osztrák szövetségi elnök mondott beszédet, l. MTI. *Napi hírek, tudósítások. Osztrák lapszemle*. 1929. jún. 26. 4. kiad. Uo.
- ¹²⁶ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1929. júl. 15. 17. kiad. Uo.
- ¹²⁷ Uo. 1929. aug. 27. 31. kiad. Uo.
- ¹²⁸ MOT. 1929. nov. 9. 15. kiad. 11. évf. 256. sz. Uo.
- ¹²⁹ Háború és irodalom. In Kosztolányi Dezső: *Nyelv és lélek*. Vál., sajtó alá r. Réz Pál. 3. bőv. kiad. Osiris Kiadó. Bp., 1999. 547.
- ¹³⁰ Lásd Babits Mihály előadását: *A Békéről*. Kiadatlan beszéde az 1932-es PEN-kongresszuson [1932. máj. 19.]. Közzéteszi Kelevész Ágnes. In: *Újhold-Évkönyv 1986/2*. Szerk. Lengyel Balázs, Lakatos István, Nemes Nagy Ágnes. Magvető Könyvkiadó. Bp., 1986. 5–14.
- ¹³¹ Havas Emil: A tiszta ész kritikája a dubrovnikai kongresszuson. *Kalangya*, 1933. 6. 426–428.
- ¹³² MOT. 1930. jan. 16. 2. kiad. 12. évf. 12. sz. OL K szekció.
- ¹³³ Uo. 1930. máj. 16. 8. kiad. 12. évf. 110. sz. Uo.
- ¹³⁴ *Jelentés az 1930. évi varsói Nemzetközi Pen Club-kongresszusról* (1930. dec. 12.) G.m. A.n. A Magyar Pen Club irattárában.
- ¹³⁵ MTI. *Napi hírek, tudósítások*. 1930. ápr. 24. 13. kiad. OL K szekció.
- ¹³⁶ MOT. 1930. máj. 28. 8. kiad. 12. évf. 120. sz. Uo.
- ¹³⁷ *Jegyzőkönyv a Magyar Pen Club 1930. október 28-i igazgatósági üléséről*. G.m. A.n.
- ¹³⁸ MOT. 1930. nov. 27. 15. kiad. 12. évf. 270. sz. OL K szekció.
- ¹³⁹ *Jegyzőkönyv a Magyar Pen Club 1930. dec. 4-i igazgatósági üléséről*. G.m. A.n. A Magyar Pen Club irattárában.
- ¹⁴⁰ *Jelentés az 1930. évi varsói Nemzetközi Pen Club-kongresszusról*.
- ¹⁴¹ *Titkári jelentés a Magyar Pen Club 1930-ik évéről* (1930. dec. 18.) A Magyar Pen Club irattárában.

Irodalom • Idézett és felhasznált művek

1. Levéltári források

Magyar Földrajzi Múzeum (Érd)

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára

Magyar Pen Club Irattára

2. Dokumentumok, forrásközlések

Babits Mihály: A békéről. Kiadatlan beszéde az 1932-es PEN-kongresszuson. [1932. május 19.] Közvetései Kelevéz Ágnes. In: *Újhold-Évkönyv*. 1986/2. 5–14.

A Helikon és az Erdélyi Szépművészeti Céh levelesládája (1924–1944) 1–2. k. Közvetései Marosi Ildikó. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979.

Kós Károly publicisztikája. Összegy., s. a. r., szerk., előszó Sas Péter. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csík-szereda, 2014.

A Magyar Pen-Club alapszabályai. Pesti Könyvnyomda Rt. (Dr. Falk Zsigmond), Budapest, 1929.

3. Naplók

Móricz Zsigmond: *Naplók 1916–1929*. Összegy., szerk., jegyz., előszó, mutatók Cséve Anna. S. a. r. Cséve Anna és Szilágyi Zsófia Júlia. Noran Könyvesház, Budapest, 2012.

4. Levelek

Fábry Zoltán összegyűjtött írásai. 3. k. 1930–1933. Újságcikkek, tanulmányok. Vál., összeáll. Fónod Zoltán, jegyz. F. Kovács Piroška, bibl. Regul Ernő. Madách Könyv- és Lapkiadó, Bratislava, 1982.

Féja Géza levelezése. Vál., összeáll. Féja Endre. Nap Kiadó, Budapest, 2003.

Füst Milán összegyűjtött levelei. Gy., s. a. r., jegyz. Szilágyi Judit. Fekete Sas Kiadó, Budapest, 2002.

Kós Károly levelezése. Összegy., s. a. r., szerk. bev., jegyz. Sas Péter. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest, 2003.

Molter Károly levelezése. 2. k. 1927–1932. S. a. r. Marosi Ildikó. Argumentum Kiadó – Polis Könyvkiadó, Budapest–Kolozsvár, 2001.

Szenteleky Kornél irodalmi levelei 1927–1933. S. a. r., bev. Bisztray Gyula, Csuka Zoltán. Szenteleky Társaság, Zombor–Budapest, 1943.

5. Emlékezések

Bánffy Miklós: *Emlékeimből* (1932) – *Huszonöt év* (1945). Dávid Gyula előszavával, Mikó Imre *Bánffy Miklós emberközben* c. emlékezésével. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 2000.

Bánffy Miklós: *Emlékezések. Irodalmi és művészeti írások*. S. a. r. Dávid Gyula. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 2012.

Kacsó Sándor: *Fogy a virág, gyűl az iszap*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1985.

6. Interjúk, beszélgetések

Közelképek. Húsz romániai magyar író. Az interjúkat készítette Marosi Ildikó. Fényképezte Erdélyi Lajos. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1974.

7. Összefoglaló művek

Csapody Miklós: *Bánffy Miklós kettős küldetése*. Bukarest, 1943. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 2015.

A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918–1998. Szerk. Tóth László. Ister Kiadó és Kulturális Szolgáltató Iroda, Budapest, 1999.

Fónod Zoltán: *Megmozdult világban. Fábry Zoltán élete és munkássága*. Utószó Szeberényi Zoltán. Madách Könyv- és Lapkiadó, Bratislava, 1987.

Jakabffy Elemér – Páll György: *A bánsági magyarság húsz éve Romániában 1918–1938*. Studium, Budapest, 1939.

Ligeti Ernő: *Súly alatt a pálma. Egy nemzedék szellemi élete. 22 esztendő kisebbségi sorsban*. Fraternitas Rt., Kolozsvár, é. n. [1941].

A Mecénás. Kemény János és a Helikon. (Az író halálának 30. évfordulóján.) Szerk. Nagy Miklós Kund, vál. Marosi Ildikó, Adamovits Sándor, előszó Sütő András. Helikon – Kemény János Alapítvány – Lyra Kiadó, Marosvásárhely, 2001.

Mikó Imre: *Huszonkét év. Az erdélyi magyarság politikai története 1918. december 1-től 1950. augusztus 30-ig*. Studium, Budapest, 1941.

Pomogáts Béla: *A transzilvánizmus. Az Erdélyi Helikon ideológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983. /Irodalomtörténeti Füzetek, 107./

Ritoók János: *Kettős tükör. A magyar–szász együttélés múltjából és a két világháború közötti irodalmi kapcsolatok történetéből*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979.

Szerb Antal: *Magyar irodalomtörténet* 1–2. k. Előszó Makkai Sándor. Erdélyi Szépművészeti Céh, Cluj–Kolozsvár, 1934.

8. Tanulmánykötetek

Bánffy Miklós-emlékkonferencia. 2013. december 18. Szerk. Papp Endre. Magyar Művészeti Akadémia, Budapest, 2014. /A Magyar Művészeti Akadémia konferenciafüzetei, 7./

Fónod Zoltán: *Üzenet*. Madách–Pozonium, Pozsony, 1993.

Kosztolányi Dezső: *Nyelv és lélek*. Vál., s. a. r. Réz Pál. 3. bőv. kiad. Osiris Kiadó, Budapest, 1999. /Osiris Klasszikusok./

Kosztolányi Dezső: *Elsüllyedt Európa. Kosztolányi Dezső hátrahagyott művei* 7. k. S. a. r., bev. Illyés Gyula. Nyugat Kiadó és Irodalmi R. T., Budapest, é. n. [1943].

Krenner Miklós (Spectator): *Az erdélyi út*. Válogatott írások. Vál., s. a. r., bev. György Béla. Haáz Rezső Kulturális Egyesület, Székelyudvarhely, 1993. /Műzeumi füzetek, 11./

Kuncz Aladár: *Tanulmányok, kritikák*. Összeáll. utószó Pomogáts Béla. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1973.

Szenteleky Kornél: *Új lehetőségek – új kötelességek. Egybegyűjtött tanulmányok, kritikák, cikkek* 2. k. 1931–1933. *Drámák*. Összegy., utószó, bibliográfiai táj. Bori Imre. Gond. Toldi Éva. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 2000. /Hagyományaink, 17./

9. Esszék, tanulmányok

Csizmadia Dezső: Kísérletek a csehszlovák–magyar kulturális közeledésre. Néhány Dokumentum az I. Csehszlovák Köztársaság idejéből. *Irodalmi Szemle*, 1959/1. 417–425.

Dávid Gyula: Bánffy Miklós irodalomról, művészetéről. In: *Bánffy Miklós-emlékkonferencia. 2013. december 18*. Magyar Művészeti Akadémia, Budapest, 2014. 55–68.

Dávid Gyula: Bánffy Miklós műveinek román fogadtatása és utóélete (1926–1989). In: *Bánffy Miklós művészi pályaképe. Az író születésének 140. évfordulójára Kolozsvárt rendezett konferencián 2014. május 16-án elhangzott előadások – Viața artistică a lui Miklós Bánffy. Prelegeri ținute la conferința organizată cu prilejulul aniversării a 140 ani de la nașterea scriitorului Bánffy Miklós*. Editura Polis Könyvkiadó, Kolozsvár–Cluj–Napoca, 2014. 83–92.

Dávid Gyula: Kisebbségi intézményrendszerünk a változó időben. In Uő: *Erdélyi irodalom, világirodalom. Tanulmányok, cikkek, jegyzetek*. Pallas-Akadémiai Kiadó, Csíkszereda, 2000. 17–101.

Filep Tamás Gusztáv: „Mindegy, hogy a szikla kaukázusi-e, erdélyi, avagy tibeti”. Bánffy Miklós és a kultúrpolitika, 1926–1939. In: *Bánffy Miklós-emlékkonferencia. 2013. december 18*. Magyar Művészeti Akadémia, Budapest, 2014.

Izsák József: Biztató példák nyomában. *Igaz Szó*, 1966. 14. évf. 4. 589.

Kiss Henrietta: Páneurópa-szekció Magyarországon (1926–1932) 1. *Valóság*, 2003/4. 45–65.

Kollarits Krisztina: A Nobel-díj árnyékában. Herczeg Ferenc, Szabó Dezső, Tormay Cécile. *Magyar Napló*, 2011/12. 35–43.

Kosztolányi Dezső: Háború és irodalom. In Uő: *Nyelv és lélek*. Osiris Kiadó, Budapest, 1999. 546–547.

Kuncz Aladár: A Pen-klub és a magyar kisebbségi írók. *Erdélyi Helikon*, 1928/4. 245–248.

Mohácsi Jenő: A Pen-Club jelentősége. *Nyugat*, 1930/24. 957–960.

Pomogáts Béla: A tanulmányíró Kuncz Aladár. In Kuncz Aladár: *Tanulmányok, kritikák*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1973. 299–319.

Sas Péter: Bánffy Miklós rejtélyei. In: *Bánffy Miklós-emlékkonferencia. 2013. december 18*. Magyar Művészeti Akadémia, Budapest, 2014. 259–274.

10. Sajtócikkek

Ankét a nemzetközi Pen-ről. Illyés Gyula, Yves Gandon, Stephan Hermlin, Robert Neumann, Passuth László hozzászólása, Timár György, Lukács Katalin fordításai. *Nagyvilág*, 1972/3. 441–448.

Ankét a nemzetközi Pen-ről. David Carver, Boldizsár Iván, Pierre Emmanuel, Anna Kamenova, Heinz Kam-Nitzer, Victor E. Van Vriesland, Keresztury Dezső hozzászólása, Kéry László zárszava, Parancs János, Timár György, Lukács Katalin fordításai. *Nagyvilág*, 1972/4. 597–610.

Boldizsár Iván: Kerekasztal a Duna partján. *Népszabadság*, 1964. okt. 25. 10–11.

Kacsó Sándor: A Pen-klub és a kisebbségi írók. *Brassói Lapok*, 1928. okt. 11.

Timár György: A PEN Budapesten. *Magyarország*, 1964. márc. 22.

Szerkesztőség: Gondolat Kiadó
1088 Budapest, Szentkirályi u. 16.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
a Gondolat Kiadó webáruházában
(www.gondolatkiado.hu), valamint
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Lapzártá: 2017. december 15.

16. **Kéri Katalin** (2002): Nevelésügy a középkori
iszlámban
17. **Géczi János** (2003): Rózsahagyományok
18. **Kocsis Mihály** (2003): A tanárképzés megítélése
19. **Gelencsér Gábor** (2003): Filmolvasókönyv
20. **Takács Viola** (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. **Lajtai L. László** (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. **Franyó István** (2004): Biológiai műveltségünk
23. **Golnhof Erzsébet** (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. **Bárdos Jenő** (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. **Kamarás István** (2005): Olvasásügy
26. **Géczi János** (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. **Révay Valéria** (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. **Pukánszky Béla** (2005, 2006): Gyermekszemlélet
a 19. században
29. **Szépe György – Medve Anna** (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György**
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. **Géczi János** (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. **Kelemen Elemér** (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből
33. **Medve Anna – Szépe György** (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. **Boros János** (2009): Filozófia!
35. **Hoffmann Zsuzsanna** (2009): Antik nevelés
36. **Orbán Jolán** (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása
37. **Boros János** (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. **Géczi János** (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. **Révay Valéria** (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. **Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika**
(2010): 4×12 mondat
41. **Koltai Zsuzsa** (2011): A múzeumi
kultúrákövetítés változó világa
42. **Boros János** (2011): Demokrácia és szabadság
43. **Érfalvy Livia** (2012): Kosztolányi írásművészete
44. **Nagy Péter Tibor** (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. **Horváth József** (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. **Boros János** (2013): Időszerű etika
47. **Boros János** (2014): Szenvedély és
szükségesség
48. **Mészáros György** (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés
49. **Bence Erika** (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. **Mekis D. János** (2015): Auctor ante portas
51. **Boros János** (2016): Etika és politika
52. **Racsko Réka** (2017): Digitális átállás az oktatásban

Polónyi István – Tóth Dorina Anna **Békából királyfi**

A kihelyezett képzéstől a közösségi felsőoktatási képzési központig

Ebben az írásban a felsőoktatási törvény módosításával 2015-ben létrehozott közösségi felsőoktatási képzési központ (KFKK) intézményi konstrukció – hazai felsőoktatási – történeti és törvényi előzményeit tekintjük át. A hazai felsőoktatás történetében, különösen a háborút követő államszocialista időszakban, de még a rendszerváltást követően is hosszabb ideig a felsőoktatási hálózathoz tartozó, hálózatfejlődés jellegzetes elemei voltak a kihelyezett tagozatok, kihelyezett képzések, kihelyezett tanszékek, illetve intézetek, majd később konzultációs központok (jogszabályi elnevezésük: székhelyen kívüli képzések), amelyekhez az oktatáspolitikai viszonyok mindig ambivalens volt. Részint tudomásul vette, sőt esetenként támogatta azok létrejöttét, részint mint a minőséget rontó felsőoktatási hálózatelemeket megpróbálta visszaszorítani. A jogi szabályozás végül is a teljes tiltásig jutott, majd nem sok időre rá mégis megjelent az addig tiltott varangy, mint délceg királyfi, a KFKK. Írásunk ezt a fejlődési utat igyekszik bemutatni.

Pléh Csaba **Kategorizáció, sztereotípiák,** **előítéletek**

Nem az ünnepeket munkásságáról fogok beszélni, nem azt fogom értékelni vagy értelmezni, hanem annak egy olyan oldalát, amelyet mindannyian ismerünk, az előítéletek és a sztereotípiák megközelítését a mai kognitív pszichológiában. Ám mielőtt erről beszélnék, hadd mondjak két személyes mozzanatot Csepeli Györgyről, az ünnepekről. Az egyik mozzanat valóban személyes, a másik inkább szakmai.

Probáld Ferenc **A földrajz tantervi helyzetének** **változásai**

A kidolgozás alatt álló új Nemzeti alaptanterv vitájának keretében szükséges lenne újból átgondolni, hogy az egyes műveltségi területek tantervi arányának és elhelyezésének immár negyedszázados szabályozása mennyiben állta ki az idők próbáját. A következőkben ezt a kérdést a „Földünk környezetünk” műveltségi területre, illetőleg az ennek

lényegében megfelelő földrajz tantárgyra vonatkozóan vizsgáljuk. Mindenekelőtt áttekintjük a tárgy oktatási rendszerünkben elfoglalt helyének történeti változásait, majd igyekszünk megvilágítani a jelenlegi tantervi szabályozásból eredő problémáit. Végül a nemzetközi tapasztalatokat is figyelembe véve vázolunk néhány olyan tantervi megoldást, amelyek lehetővé tennék, hogy a földrajztanítás korszerűbb módszerekkel és eredményesebben járuljon hozzá a jövő nemzedék közműveltségéhez s boldogulásához.

Eck Júlia **Drámapedagógia az iskolában** **– ajánló**

Mindig öröm, ha oktatással foglalkozó szaklapban szó esik a drámapedagógiáról. Különösen, ha egy tematikus blokkban több drámajátékos módszertannal gondolkodó írás jelenik meg, ezzel egymást is erősítve, mintegy reflektálva egymásra. Mostani blokkunk témája az iskolában, a szaktárgyi és szabadidős munkában felhasználható dráma, tehát nemcsak a szakemberek, hanem tanárkollégáink érdeklődésére is számot tart. A szerzők az idegennyelv- oktatás, az ének-zene és a tábori tevékenységek területeit érintve mutatnak ötleteket a drámajátékos tevékenységek alkalmazására, felvillantva ezzel a drámapedagógia sokszínű felhasználási lehetőségei közül néhányat. A blokk szerzői tanárok, drámapedagógusok, a veszprémi Pannon Egyetem dráma- és színházismeret-tanári képzésének oktatói közé tartoznak. Munkáikat a szak alapítójaként ezért is büszkén ajánlom az olvasók figyelmébe.



2500 Ft (áfával)